

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra speciální pedagogiky**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole  
z pohledu pedagoga**

**Education of kids with different language in kindergarten from  
teacher's point of view**

**Bc. Milada Tumpachová**

**Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.**

**Studijní program: Speciální pedagogika**

**Studijní obor: Speciální pedagogika**

**2016**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole z pohledu pedagoga vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne:

.....

podpis

Poděkování:

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za její ochotu při vedení mé diplomové práce, za její odborné a cenné rady a připomínky.

## ABSTRAKT

Diplomová práce řeší speciálně pedagogickou problematiku vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Klade si za cíl zjistit a popsat současné problematické oblasti, názory a postoje pedagogů mateřských škol, které ovlivňují vzdělávání této skupiny dětí. Teoretická část je východiskem pro splnění stanovených cílů. Popisuje principy a zásady předškolního vzdělávání, heterogenitu v inkluzivním vzdělávání. Pozornost je věnována legislativní podpoře vzdělávání cizinců v České republice a změnám v legislativě vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část analyzuje data získaná z dotazníkového šetření vedeného mezi pedagogy mateřských škol se zkušeností se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Dotazníkové šetření je zaměřeno na oblast vzdělávání, využívání podpůrných opatření, spolupráci s dalšími subjekty, spolupráci s rodinou a metodickou podporu pedagogů.

## Klíčová slova

Předškolní vzdělávání, dítě s odlišným mateřským jazykem, inkluzivní vzdělávání, legislativa vzdělávání cizinců

## ABSTRAKT

Thesis deals with different difficulties of education of children with different language in kindergarten. The aim is to find out and describe opinions and attitudes of teachers in kindergartens, which influences the education of this particular group of children. Theoretical part is the basis for established targets. It describes the principles and policies of preschool education, heterogeneity in inclusive education. Attention is paid to legislative support for the education of foreigners in Czech Republic and changes in the legislation education of children with special educational needs. The practical part analyzes informations obtained from the questionnaires conducted among kindergarten teachers with the experience of teaching children with different mother tongues.

Questionnaire survey is focused on the education part for supporting measures, cooperation with other entities, cooperation with family and methodological support of the teachers.

### Keywords:

preschool education, children with different language, inclusive education, legislation education of foreigners

## Obsah

1. Úvod.....	8
2. Předškolní vzdělávání.....	10
2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	11
2.2 Děti s odlišným mateřským jazykem v předškolním vzdělávání.....	13
2.3 Podpůrná opatření .....	16
2.4 Podpora pro pedagogy.....	18
3. Inkluze v předškolním vzdělávání .....	20
3.1 Heterogenita v předškolním vzdělávání.....	21
3.2 Jazyková heterogenita .....	23
3.3 Pedagog v inkluzivním vzdělávání .....	24
3.4 Rodina v inkluzivním vzdělávání.....	26
4. Vzdělávání cizinců.....	28
4.1 Integrační politika České republiky .....	29
4.2 Mezinárodní dokumenty .....	30
4.3 Národní dokumenty.....	32
4.4 Děti cizinci v českém vzdělávacím systému.....	36
5. Vlastní šetření .....	41
5.1 Stanovení výzkumného problému.....	41
5.2 Informační příprava výzkumu.....	44
5.3 Volba výzkumné metody .....	45
5.4 Předvýzkum.....	47
5.5 Hlavní výzkum .....	47
5.6 Interpretace údajů.....	49
5.7 Závěry výzkumu.....	67
5.8. Shrnutí výzkumu a doporučení .....	71
6. Závěr .....	73
7. Informační zdroje.....	74
8. Přílohy.....	78
9. Seznam zkratk .....	82
10. Seznam tabulek.....	82

11. Seznam grafů .....	82
------------------------	----

## 1. Úvod

Do problematiky předškolního vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem jsem měla možnost proniknout při zpracování mé bakalářské práce (Tumpachová, 2014). Přestože byla bakalářská práce věnována jednomu konkrétnímu případu, kdy jsem se v podrobné kazuistické studii dívek z cizojazyčného prostředí zaměřila především na možnosti rozvoje komunikačních dovedností a schopností, vyplynuly v závěru i další neméně důležité skutečnosti, týkající se vzdělávání dětí z cizojazyčného prostředí v předškolním zařízení. Ukázalo se, že s problémy se nepotýkají pouze děti, ale také pedagogové. Zda problémy, se kterými se učitelky potýkaly, byly způsobené specifiky daného konkrétní případu nebo zda se s podobnými problémy setkávají i ostatní pedagogové v předškolních zařízeních, bylo východiskem pro diplomovou práci. Vzhledem k vývoji migračního trendu a změnám migrační politiky je víceméně jasné, že se vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem bude dostávat stále více do popředí zájmu pedagogů. Zejména změny, které přinese novela Školského zákona a její prováděcí vyhlášky budou pro pedagogy závazné. Při zpracování diplomové práce jsem vycházela z aktuálně platných legislativních předpisů a vyhlášek. Otázkou však zůstává, do jaké míry jsou učitelky v předškolních zařízeních informovány o možnostech, které jsou v této oblasti nabízeny a zda tyto možnosti při vzdělávání dětí cizinců využívají. Každoročně zveřejňované údaje statistické úřadu hovoří jasně. Počty dětí, pro které je český jazyk jazykem cizím, a zároveň jazykem vzdělávacím, stále rostou. Pedagogové musí na tuto skutečnost reagovat. Neziskové organizace působící v oblasti vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem nabízejí možnosti podpory pro děti a žáky, rodiče a pedagogy. Vzhledem k tomu, že vzdělávání cizinců nepatří k tradičním oblastem české speciální pedagogiky, mohou se názory pedagogů lišit. Zajímalo mě, jak tuto problematiku vnímají ostatní pedagogové v předškolních zařízeních. Cíle diplomové práce vychází ze závěrů bakalářské práce, ze kterých vyplynulo, že pedagogové mateřských škol se potýkají s nedostatečnou metodickou podporou v oblasti vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, že vzdělávání



dětí s odlišným mateřským jazykem závisí na iniciativě a ochotě pedagogů si potřebné informace získávat a že se pedagogové potýkají se špatnou spoluprací s rodinou. Východiskem ke stanovení výzkumné otázky a cílů k výzkumu k diplomové práci byla konkrétní zjištění a závěry bakalářské práce. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit a popsat aktuální názory, postoje a problémy pedagogů mateřských škol při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Dílčí cíle jsou zaměřené na zjištění, zda pedagogové mateřských škol vnímají děti s odlišným mateřským jazykem jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zda využívají při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem podpůrná opatření a pokud ano, jaká, zda pedagogové mateřských škol mají dostatečnou metodickou podporu při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a jak hodnotí spolupráci s rodinou.

## 2. Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je součástí českého vzdělávacího systému. V posledních dvaceti letech probíhá v českém školském systému kurikulární reforma, během které se zásadně mění koncepce, formy a metody vzdělávání. Současná koncepce předškolního vzdělávání v České republice je založena na zásadách a principech, které se shodují se zásadami a principy ostatních úrovní českého školského systému. Předškolní vzdělávání je určeno dětem zpravidla ve věku od tří do šesti let, respektive do zahájení povinné školní docházky. V současné době není vzdělávání v mateřské škole povinné, v jednání je zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání. V souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR a s principy kurikulární politiky byly postupně do českého vzdělávacího systému zaváděny systémy na dvou úrovních- státní a školní. Na státní úrovni je to Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání. Na školní úrovni jsou to školní vzdělávací programy ŠVP, podle kterých se řídí vzdělávání v konkrétních školách. ŠVP si vytváří každá škola sama s ohledem na zásady, které jsou jasně stanovené v RVP.

Cíle předškolního vzdělávání jsou podpora rozvoje osobnosti dítěte, podílení se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a osvojení si základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vyrovnává nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte před vstupem do základního vzdělávání (RVP PV, 2004). Z tohoto pohledu předškolní vzdělávání může hrát klíčovou roli při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Pokud tyto děti projdou před nástupem do základního vzdělávání vzděláváním předškolním, může být jejich nerovnoměrnost v jazykové oblasti nižší než u dětí s odlišným mateřským jazykem, kteří vzdělávání v českém školském systému zahajují až na úrovni základního nebo vyššího vzdělávání.

Z demografických studií je zřejmé, že počty cizinců se budou stále zvyšovat a je tedy zapotřebí, aby na tuto skutečnost byl vzdělávací systém připraven. Je možné nechat se inspirovat vzdělávacími modely zemí s vysokým počtem cizinců. Tyto

modely však není možné aplikovat do českého vzdělávacího systému komplexně bez jakékoli modifikace. České školství bylo dlouhou dobu etnicky homogenní a je nutné si uvědomit, že většina pedagogů, působících v českém školství se vzdělávala v systému, kde se žáci s odlišným mateřským jazykem nevyskytovali a nemají tedy s jazykovou heterogenitou žádnou vlastní zkušenost.

Legislativně a legitimně je předškolní vzdělávání součástí vzdělávacího systému. V českém vzdělávacím systému je počátečním stupněm veřejného vzdělávání, jeho průběh a organizace je řízena pokyny Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy.

Předškolní vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem má své opodstatnění a důležitost vzhledem k tomu, že se na děti cizince, pobývající dlouhodobě na území české republiky vztahuje povinná školní docházka. Pro všechny děti je přechod z mateřské do základní školy mezníkem a velkou změnou. Na rozdíl od mateřské školy, kde je stěžejní činností hra, musí na základní škole plnit řadu povinností, soustředit se na výuku. A pokud se základní škola stane místem, kde se dítě s odlišným mateřským jazykem, poprvé setká s českým jazykem, může se tento fakt stát znevýhodněním a komplikací ve vzdělávacím procesu. Usnadnění výuky na základní škole může podpořit docházka do mateřské školy a setkání se s českým jazykem již v předškolním období. Kromě jazykových dovedností se dítě v mateřské škole má možnost seznámit se se sociokulturním prostředím českého vzdělávacího systému nenásilnou a přirozenou formou. Předškolní vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem zvyšuje šance na školní úspěšnost a redukuje mezery v jazykové neznalosti ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).

## **2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Vzdělávání v mateřské škole vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Byl vydán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v lednu 2005, závazným pro mateřské školy se stal od 1. září 2007. RVP PV je

v souladu se Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). V RVP PV jsou vymezeny podmínky, požadavky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku (RVP PV, 2004).

### **Klíčové kompetence**

Klíčové kompetence mají ústřední pozici v rámcových vzdělávacích programech. V RVP PV jsou klíčové kompetence definovány jako: „ *soubory předpokládanych vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*“ (RVP PV, 2004, str. 11.) Základní klíčové kompetence mohou být utvářeny již v předškolním vzdělávání. Jejich postupné vytváření je důležité pro další vzdělávací etapu. Nedostatečné základy klíčových kompetencí mohou být pro děti znevýhodňující. Soubor klíčových kompetencí vymezuje pro pedagogy představu, jakým směrem předškolní vzdělávání směřovat. V RVP PV jsou pro úroveň předškolního vzdělávání stanoveny následující klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činností a občanské (Smolíková, 2004). Získání základních klíčových kompetencí v předškolním období a seznámení se s principy českého vzdělávacího systému může dětem s odlišným mateřským jazykem i jejich rodičům usnadnit přechod do další úrovně vzdělávání a zároveň snížit míru znevýhodnění.

### **Vzdělávací oblasti**

Vzdělávací obsah RVP PV je formulován tak, aby jeho obsah odpovídal specifické charakteristice dětí předškolního věku a zejména činnostní povaze. Obsah je kompaktní a vnitřně propojený, učivo je vyjádřeno v činnostech a nahrazeno pojmem vzdělávací nabídka. Je rozčleněn do několika oblastí, jejich obsahy se navzájem prolínají a ovlivňují. Propojení všech oblastí zaručuje přirozenější a účinnější proces vzdělávání. Vzdělávací obsah je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí, biologických, psychologických, interpersonálních, sociálně kulturních a environmentálních (RVP PV, 2004).

Vzdělávací oblasti jsou odvozeny na základě vztahů, které si děti postupně vytváří k sobě samému, k druhým lidem i k okolnímu světu a to na základě přirozených interakcí, do kterých dítě vstupuje, ve kterých žije a ve kterých se vzdělává. V běžné praxi mateřské školy dochází k přirozenému prolínání všech oblastí během vzdělávací nabídky. Komunikace spadá do oblasti Dítě a jeho psychika. Přestože je komunikační a řečový handicap nejviditelnějším znakem dětí s odlišným mateřským jazykem, neměli by se pedagogové zaměřovat pouze na tuto oblast a i v případě vzdělávání dětí z této skupiny propojovat všechny oblasti a tím zaručit efektivnější a hodnotnější vzdělání.

*„Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné.“* (RVP PV, 2004, str. 36). V případě dětí s odlišným mateřským jazykem, které spadají do kategorie dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami, je třeba jejich naplňování přizpůsobovat individuálním potřebám jednotlivých dětí, jejich možnostem i potřebám. Snahou pedagogů by mělo být: *„Vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení, komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo, co největší samostatnosti.“* (RVP PV, 2004, str. 36). Vzdělávání dětí sociálně znevýhodněných probíhá podle standartních požadavků RVP PV, snížení sociální adaptability však vyžaduje úpravu vzdělávacího obsahu a uplatnění speciálních vzdělávacích metod.

## **2.2 Děti s odlišným mateřským jazykem v předškolním vzdělávání**

V mateřských školách se vzdělává stále více dětí s odlišným mateřským jazykem. Pro jejich další vzdělávání v českém školském systému je to bezesporu přínosné. Skutečnost, že iniciativy subjektů se nejvíce zaměřují na vzdělávání základní, byla důvodem diskuzního setkání na podporu pedagogů vzdělávajících děti a žáky cizince. Národní institut dalšího vzdělávání umožnil v rámci kulatého stolu konaného 8. prosince 2014 diskuzi pedagogických pracovníků mateřských, základních a středních škol se zástupci spolupracujících subjektů na krajské úrovni.

V diskuzi se k problematice vyjádřili odborníci z nestátních neziskových organizací a zástupci zřizovatelů. Aktéři diskuze se vyjádřili k nedostatkům a rezervám v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů s odlišným mateřským jazykem a shodli se, že největší rezervy jsou v oblasti předškolního a středního vzdělávání. Závěr diskuze je podkladem pro další zlepšování spolupráce všech subjektů v součinnosti Národního institutu dalšího vzdělávání a Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ([www.cizinci.nidv.cz](http://www.cizinci.nidv.cz)).

Návrh strategie na podporu pedagogických pracovníků na všech vzdělávacích oblastech vychází z Usnesení vlády České republiky ze dne 22. ledna 2014 č. 60 O postupu při realizaci aktualizované koncepce integrace cizinců – Společné soužití. Cílovou skupinou aktualizované koncepce jsou učitelé mateřských, základních a středních škol, vedoucí pedagogičtí pracovníci mateřských, základních a středních škol a další účastníci integrace cizinců-rodiny dětí a žáků cizinců. Úkolem krajských koordinátorů krajských center podpory je zajistit organizaci vzdělávacích aktivit pro danou tematiku a poskytnutí podpory pedagogickým pracovníkům ve smyslu navázání spolupráce s odborníky ([www.cizinci.nidv.cz](http://www.cizinci.nidv.cz)).

Děti s odlišným mateřským jazykem jsou běžně zapojovány do hlavního vzdělávacího proudu. Často však děti, které nerozumí, nemohou plnit nároky školy a nemají možnost se dále rozvíjet. Fakticky to může znamenat vyloučení ze vzdělávacího procesu (Linhartová, 2014). Začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem do českého vzdělávacího systému na úrovni předškolního vzdělávání může usnadnit nástup k povinné školní docházce a následně i vzdělávání na dalších úrovních českého školského systému.

### **Přijímací řízení**

Místo, termín a dobu pro podání žádosti o přijetí dítěte stanovuje ředitel mateřské školy se zřizovatelem. Jediným kritériem, stanoveným ve školském zákoně je povinnost přijmout k předškolnímu vzdělávání přednostně dítě v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. O přijetí dítěte rozhoduje ředitel školy na základě zákonných podmínek, nezbytnou součástí žádosti k přijetí je vyjádření lékaře

ke zdravotnímu stavu dítěte. Ředitel mateřské rozhoduje o případném stanovení zkušebního pobytu dítěte, který nesmí přesáhnout 3 měsíce.

Linhartová (2014) vnímá přijímací řízení jako začátek spolupráce s rodiči. V prvním individuálním pohovoru vidí prostor pro předání základních informací. Další možností, jak komunikaci s rodiči rozvíjet je následné naplánované setkání s dostatečným prostorem pro vyjasnění informací. „ *Je potřeba si vše důkladně vyjasnit a předejít tak komplikacím způsobených nedostatkem informací a rozdílným očekáváním na obou stranách.* “(Linhartová, 2014, s. 27)

V případě přijímacího řízení vedeného se zákonným zástupcem dítěte cizince, může být problematická komunikace se zákonnými zástupci, pokud dostatečně neovládají český jazyk. Nezisková organizace Meta o.p.s. doporučuje zajištění bezplatné služby tlumočnicka (Linhartová, 2014). Při zápisu do mateřské školy však není vedení školy předem známo, kdo se k zápisu dostaví. Zajištění služeb tlumočnicka mateřskou školou se tak stává nereálné. Řešením by bylo zajištění tlumočnicka samotnými zákonnými zástupci dítěte. Z praxe lze potvrdit skutečnost, že se tak neděje.

### **Adaptační období**

Adaptační období v mateřské škole probíhá ve většině případů bez problémů během prvních třech měsíců docházky dítěte do mateřské školy. Ve Velkém sociologickém slovníku je pojem adaptace definován jako: „ *Proces a výsledek procesu změn chování ve struktuře společenské skupiny, v sociální organizaci nebo v kultuře k přežití, fungování nebo udržování rovnováhy se sociálním a přírodním prostředím.* “(Jandourek, 2007, s. 40) Období adaptace je obtížné a náročné pro všechny děti. Během tohoto období se nutně vyrovnávají s odloučením od rodičů, s novým režimem, soužitím s vrstevníky v novém a neznámém prostředí. Pro děti s odlišným mateřským jazykem, které nejsou schopné rozumět sdělovaného, nejsou schopné komunikovat a sdělovat a navíc se ocitnou v kulturně a sociálně odlišném prostředí je adaptace o to složitější a náročnější (Tumpachová, 2014). Pobyt v jazykově odlišném prostředí se stává stresujícím, je pro dítě psychicky náročnější a

vyžaduje větší koncentraci. Je důležité, aby si pedagogové i rodiče tuto skutečnost uvědomovali a v adaptačním období respektovali projevy dítěte, které mohou být i nežádoucí. Příchod dítěte s odlišným mateřským jazykem je složitou situací nejen pro něj samotného, ale i pro jeho rodiče i pedagogy. Společnost Meta o.p.s. pro adaptaci dětí s odlišným mateřským jazykem doporučuje: individuální přístup, využívání komunikačních kartiček, oblíbený předmět z domova, funkci patrona, komunikaci prostřednictvím maňáska pravidelné rituály, obrázková pravidla třídy, stejné místo u stolu, zařazování aktivit nezávislých na jazyku, využívání mateřského jazyka dítěte.

Základem úspěšného začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem je komunikace a navázání kontaktu s učitelkou. Zpočátku je nutné si uvědomit, že dítě i rodič se ocitají v náročné situaci, potřebují pomoc pedagoga a ve většině případů nereagují tak, jak pedagogové očekávají (Linhartová, 2014).

Adaptaci velmi ovlivňuje sociokulturní handicap, který je důsledkem odlišné sociální příslušnosti. Nejen odlišná komunikace, verbální i neverbální, ale i odlišné normy a hodnoty, styl života a styl rodinné výchovy jsou hlavními problémy a úskalí v procesu adaptace.

## **2.3 Podpůrná opatření**

Podpůrná opatření, využívaná ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou definována ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Patří k nim:

### **Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán patří mezi podpůrná opatření využívané při vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Je upraven ustanovením v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a příslušné prováděcí vyhlášce. Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Plán je vypracován v součinnosti se školským poradenským zařízením.



Individuální pedagogická podpora dětí s odlišným mateřským jazykem bývá primárně zaměřena na rozvoj jazykových a komunikačních dovedností. Právě v této oblasti mají děti s OMJ specifické potřeby a aby byla podpora účinná, měla by být systematicky naplánovaná (Linhartová, 2014). Individuální plán by neměl být pouhým administrativním úkonem odtrženým od praxe, ale jak udává Linhartová (2014, s. 42): „*Dobře zpracovaný plán ale dává možnost neponechávat rozvoj na nahodilých a náhodných příležitostech, ale podchytit specifické oblasti, cíleně se soustředit na jejich rozvoj a pomáhat dítěti tam, kde to nejvíc potřebuje.*“ Zpracovaný individuální vzdělávací plán musí být konkrétní a smysluplný. Musí vycházet z toho, co již dítě umí a stanovovat cíle i konkrétní činnosti. Pak může být přímou součástí praxe a pomocníkem učitele (Linhartová, 2014). Prvotně je nutné stanovit zaměření plánu. V souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání je vhodné vycházet z jednotlivých vzdělávacích oblastí. Při individuální vzdělávací podpoře v oblasti jazykového rozvoje je nutné soustředit se na všechny čtyři jazykové roviny: lexikálně-sémantickou, morfologicko - syntaktickou, foneticko - fonologickou a pragmatickou. Propojení jednotlivých rovin umožní dítěti následné využití jazyka v praxi (Linhartová, 2014). Na základě pedagogické diagnostiky a stanovení cílů pedagog navrhne vhodné metody a formy práce tak, aby cíle byly efektivně naplněny. Jazyková podpora dětí s odlišným mateřským jazykem může být realizovaná individuálně nebo skupinově. Pro zvýšení efektivity práce se doporučuje pravidelné vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu. Účinná evaluace umožňuje kontrolu naplňování stanovených cílů (Linhartová, 2014).

Zda pedagogové mateřských škol při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem pracují s individuálním vzdělávacím plánem, jako z jednou možností využívání podpůrných opatření, je jedním z dílčích cílů výzkumného šetření.

### **Asistent pedagoga**

Při vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami hraje důležitou roli asistent pedagoga, ten je důležitým členem pedagogického týmu (Hájková,

2010). Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy s nutným souhlasem krajského úřadu a s vyjádřením školského poradenského zařízení. Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou dle Vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů podle §7: pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc žákům při výuce a přípravě na výuku, nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

Ve výzkumném šetření budu zjišťovat, zda je funkce asistenta pedagoga v běžné praxi při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem pedagogů využívána.

## **2.4 Podpora pro pedagogy**

Pedagogové v mateřských školách mají možnost při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem využívat podpůrná opatření. Jedná se zejména o :

- 1) Využívání pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám dětí. RVP PV jasně vymezuje, že mají být vytvořeny optimální podmínky k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení, ke komunikaci s ostatními a k dosažení co největší samostatnosti dítěte
- 2) Poskytování individuální podpory
- 3) Využívání služeb asistenta pedagoga.
- 4) Využívání individuálního vzdělávacího plánu a stimulačních programů- např. jazykových kurzů pro děti s odlišným mateřským jazykem
- 5) Využívání poradenských služeb školských poradenských zařízení
- 6) Možnost docházet do přípravných tříd při ZŠ ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz))

Financování podpůrných opatření je možné v rámci dotačních a rozvojových programů, které vypisuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)). Podpůrná opatření jsou ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných s účinností od 1. 9. 2016 rozděleny do pěti stupňů ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Klíčovou úlohu v procesu vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem hrají obce, které jako zřizovatelé škol poskytují významnou podporu. Jedním z nástrojů podpory mohou být Projekty obcí na podporu integrace cizinců. Nestátní neziskové organizace angažující se vzdělávání migrantů směřují své aktivity k posílení integračního procesu. V rámci projektů lze získat prostředky na další vzdělávání pedagogů nebo tlumočnické a asistenční služby ([www.meta-ops.cz](http://www.meta-ops.cz)).

Další subjektem, který se podílí na podpoře vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem jsou nestátní neziskové organizace.

### 3. Inkluze v předškolním vzdělávání

Inkluze a inkluzivní vzdělávání jsou pojmy, které se týkají vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze nerozlišuje majoritu a minoritu. Podporou pro inkluzivní rozvoj škol je dokument inkluzivní ukazatel (Ainscow, Booth, 2000). V současné době jsou oba pojmy nahrazovány termínem společné vzdělávání, který přesněji vystihuje principy vzdělávání, kdy děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou jen formálně zařazení do hlavního vzdělávacího proudu, ale jsou zároveň přijímáni ze strany ostatních členů skupiny. Ústředním cílem vzdělávací politiky České republiky je zajištění rovného přístupu všech osob k příležitostem ke vzdělávání (Hájková, 2010). Národní akční plán inkluzivního vzdělávání má stanovený jasný záměr: posílení inkluzivního pojetí vzdělávání na všech úrovních vzdělávacího systému. Inkluzí je v dokumentu myšleno uspořádání běžné školy takovým způsobem, aby vyučování vyhovovalo všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální vzdělávací potřeby a individuální rozdíly (Hájková, 2010). Cílem inkluzivního vzdělávání je, aby všechny děti byly schopné žít v prostředí, ve kterém žijeme, aby se od sebe učily navzájem (Dlouhá, 2013). V souladu s inkluzivním vzděláváním dochází ke změně paradigmatu. Podstatnou změnou prošla definice postižení Mezinárodní zdravotnické organizace WHO. Její podstatou je, že se člověk nerodí s postižením, ale s odlišností (Dlouhá, 2013). Fakt, že každý z nás má nějakou odlišnost, je základním východiskem pro inkluzivní pojetí nejen vzdělávání, ale celé společnosti. Dlouhá (2013, s. 17) uvádí: „*Inkluze není samozřejmostí. Je třeba k ní vychovávat, aby se samozřejmostí stala jak ve školkách, školách tak i v celé společnosti.*“ Cesta k inkluzi a rozvoj inkluzivního přístupu začíná v útlém věku. Děti předškolního věku přistupují k odlišnostem bez předsudků. Jednou z cest inkluzivního vzdělávání se tak stává setkávání se s odlišnostmi již v mateřských školách. Samozřejmě i setkávání se s kulturními a etnickou odlišností, která se týká dětí s odlišným mateřským jazykem.

V zemích Evropské unie je běžnou praxí, že hlavní vzdělávací proud je otevřen příslušníkům minorit, zdravotně postiženým, sociálně znevýhodněným. Kurikulární reforma České republiky je proinkluzivně nastavena. Inkluzivní

vzdělávání se však stále setkává s organizačními, legislativními, personálními i metodickými (Hájková, 2010). K inkluzi se vyjadřuje Hájková (2010, s. 91): „*K inkluzi v rovině emocionální a sociální tedy ve skutečnosti nedochází a současně zcela absentuje doprovod metodicko-didaktický, bez něhož je model vzdělávání inkluze nereálný.*“ Cílem inkluze nesmí být pouhá fyzická inkluze, ale i dostatečné přijetí dětí a žáků z minorit jak spolužáky, tak pedagogy.

### **3.1 Heterogenita v předškolním vzdělávání**

Pro lidskou společnost je různorodost samozřejmá. Hájková uvádí, že: „*Žáci jsou rozdílní, co se týče pohlaví, temperamentu, mateřského jazyka, náboženství, národnosti, výkonu, věku a mnoha dalších faktorů.*“ (Hájková, 2010, str. 42). V inkluzivním pojetí vzdělávacího procesu je záměrem uzpůsobit vyučování takovým způsobem, který bude přínosem pro všechny zúčastněné. Inkluzivní vedení vyučování by mělo být přínosné pro všechny žáky nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní přístup v případě dětí s odlišným mateřským jazykem je velmi žádoucí, zejména z důvodu ohrožení vyloučení dětí z této specifické skupiny vzhledem k jejich jazykovému deficitu. Právě chybějící možnost komunikace s vrstevníky může vést k vyloučení dětí s odlišným mateřským jazykem z kolektivu. Školní prostředí neplní pouze funkci vzdělávací, podílí se zároveň na socializaci jedinců. Dětem jsou ve vzdělávacím procesu předávány nejen poznatky, vědomosti, ale podle Jarkovské (2015, str. 12): ... *integruje je do dané společnosti tím, že je seznamuje s dominantními hodnotami, normami a vzorci jednání.*“

Zvládání různorodosti může probíhat na základě různých přístupů. Hájková (2010) uvádí čtyři přístupy: segregativní, asimilační, integrační a inkluzivní. Přičemž inkluzivní definuje jako: „*přístup, který pracuje s termínem různorodost, která je vnímána jako přínosná pro společnost, jednotlivce i školu.*“ (Hájková, 2010, str. 43). Při vzdělávání je možné se setkat se snahou odlišnost nejen respektovat, ale využít ji při výuce a výchově (Jarkovská a kol., 2015).

Inkluzivní přístup předpokládá, že všechny děti mají stejnou hodnotu bez ohledu na jejich odlišnosti. Různorodost je naopak vnímána jako obohacení a přínos, nesoucí příležitost k rozvíjení respektu k ostatním, ke schopnosti empatického cítění, tolerance a zodpovědnosti a ohleduplnosti (Linhartová, 2014).

Se vzděláváním dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem se pojí pojem multikulturalismus. Získávání povědomí o existenci jiných kultur je jeden z dílčích cílů vzdělávací oblasti Dítě a svět Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Je nutné rozlišovat mezi pojmy multikulturní a interkulturní. Multikulturní znamená existenci kultur vedle sebe, bez vzájemné spolupráce a styků. Multikulturní tak může být každá společnost s alespoň dvěma sociokulturními skupinami. V takové společnosti však nelze hovořit o inkluzi. Tu lépe zahrnuje společnost interkulturní, kde dochází k vzájemnému dialogu, spolupráci a k obohacování jedněch druhými (Průcha, 2010).

Inkluzivní vzdělávání v interkulturní společnosti je procesem výměny vzájemného ovlivňování kulturních systémů a naplnění společenského cíle o vytvoření pluralitní společnosti založené na principu rovnosti a tolerance (Průcha, 2010).

Předmětem konceptu vzdělávání v oblasti interkulturní výchovy je pochopení a respektování jiné kultury než vlastní. S odlišností a jejím pozitivním vnímáním se všechny subjekty ve vzdělávacím systému musí naučit pracovat. Šišková (1998, s. 45) vyslovuje názor, že to není jednoduchý proces: „*Lidé rádi prožívají svůj všední život ve světě, který znají. Ke každé novince bývají zpočátku nedůvěřiví, potřebují si ji „ohmatat“, a když zjistí, že docela dobře zapadne do jejich světa, osvojí si ji, zařadí mezi věci známé. Tak je s novými věcmi i lidmi, s nimiž se dostávají do styku. Někdy však k takovému zdomácnění nedojde.*“

### 3.2 Jazyková heterogenita

Nárůst počtu dětí s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávacím systému zvyšuje jazykovou heterogenitu třídních kolektivů. Vzdělávací instituce musí vytvářet koncept vyučování, který upravuje výchovné přístupy a učební procesy tak, aby vyhovovaly rozmanitosti jazykového prostředí. Ze závěrů studií vyplývá, že pedagogové vnímají přítomnost žáka s odlišným mateřským jazykem ve třídě z hlediska náročnosti práce, individuálního prospěchu a přínosu pro třídní kolektiv dvěma odlišnými způsoby: jako přínosné, nebo jako zatěžující (Muhič 2004 in Hájková, 2010). Jarkovská (2015, str. 13) uvádí názor skupiny pedagogů: *„Přítomnost dětí, které jsou jiné než děti z majority, nechápou jako výzvu, ale jako komplikaci výuky.“* K tomuto názoru se přiklání i Hájková (2015, str. 48): *„V případě, že se současně jedná o žáka ze sociokulturního prostředí se slabou podporou ve vývoji většinového jazyka, jsou učitelé přesvědčení, že se jedná o problematického žáka.“* Ve skupině dětí s odlišným mateřským jazykem se každý pedagog setkává s velkými rozdíly v přístupu ke vzdělávání, jazykové vybavenosti dětí, přístupů rodičů i schopnostech a dovednostech učení se novému jazyku. Nejen z tohoto důvodu je nutné, aby při zahájení vzdělávání v českém školském systému pedagog zaměřil svou pozornost na informace ohledně jazykové praxe dítěte. Jazyková praxe je ovlivněna mnoha faktory: zda se dítě narodilo v České republice, v jakém věku přišlo poprvé do kontaktu s českým jazykem, zda má sourozence, kteří hovoří česky, zda rodiče hovoří plynule česky, nebo zda mělo možnost přijít do kontaktu s česky hovořící osobou (Kocourek 2006 in Hájková 2010).

Pedagogové základních škol spatřují největší problémy při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v jazykovém handicapu, komunikaci s rodiči, nesouvislé školní docházky a nedostatku metodické opory (Kocourek in Hájková, 2010). Ve své bakalářské práci jsem došla k podobnému závěru i na úrovni předškolního vzdělávání. Jako slabou stránku vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem spatřuji kromě jazykové bariery zejména chybějící metodickou oporu.

Celkově je metodická podpora podhodnocena, existuje minimum výukových materiálů, které lze při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem využívat. Zjištění, zda pedagogové mateřských škol vnímají metodickou podporu jako nedostatečnou, je jedním z dílčích cílů výzkumu.

U dětí s odlišným mateřským jazykem je nutné zároveň vnímat i sociální situaci žáka a jazykovou praxi ve školním i rodinném prostředí (Hájková 2010). Efektivnost vzdělávání je dána nejen způsoby a tempem učení dítěte, ale také jeho rodinným zázemím. Děti s odlišným mateřským jazykem nejsou homogenní skupinou, potřeby jednotlivých dětí jsou individuální v každé věkové skupině (www.inkluzivniskola.cz).

### **3.3 Pedagog v inkluzivním vzdělávání**

Dle názoru Hájkové (2010, s. 65) : „*Je role pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání klíčová.*“ Integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je zásadním problémem. Jako problém se ukazuje fakt, že v některých případech spolužáci integrovaného žáka mezi sebe nepřijmou (Hájková, 2010). Důvodem nepřijetí dítěte s odlišným mateřským jazykem do třídního kolektivu může být jazykový deficit nebo kulturní odlišnost. V případě pouhé tolerance dítěte s odlišností není možné hovořit o inkluzivní vzdělávání. Role pedagoga v předcházení segregáčních tendencí a při vytváření pozitivního třídního klimatu je klíčová.

Jordan et al. (2009 in Hájková 2010, s. 66) udává dva důvody obav pedagogů z inkluzivního vzdělávání: „*Obava, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami připraví učitele o čas, který by mohl věnovat žákům bez postižení anebo přesvědčení, že výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje od pedagoga specializované dovednosti.*“

Hájková (2010) dále uvádí postřehy z výzkumů a analýz. Jeden z nich poukazuje na obavy z nedostatečné podpory ze strany školy nebo školského



poradenského zařízení. V utváření postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání hraje zásadní roli i vlastní zkušenost se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Efektivnost práce s touto skupinou dětí dále ovlivňuje i fakt, zda pedagogové považují vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami za svou zodpovědnost či nikoliv (Jordan et al. 2009 in Hájková 2010).

Při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem je úkolem pedagogů seznámení dětí s kulturním a sociálním prostředím majoritní společnosti. Školní prostředí pod vedením pedagogů plní funkci socializační, poskytuje dětem možnost seznamovat s kulturními zvyklostmi majoritní společnosti při běžné každodenní interakci ( Jarkovská 2015). Stejný názor zastává i Mareš (2015, s. 163), škola dle něho: „*Působí jako socializační instituce integrující děti da dané společnosti tím, že je seznamuje s hodnotami, normami a vzorci jednání, které v ní dominují.*“

Ve vzdělávacích institucích se vyskytují dvě tendence při vzdělávání dětí a žáků cizinců: jejich jinakost zviditelnit nebo naopak zneviditelnit. Jarkovská (2015, s. 12) uvádí: „*Od snahy nejen odlišnost respektovat, ale také ji využít při výuce a výchově jich samotných i dětí z majority až po vnitřní segregaci těchto dětí v oddělených třídách nebo vnější segregaci do různých škol.*“ V českých základních školách, jak zmiňuje Jarkovská (2015) převažuje strategie zneviditelnění žáků, které se vyznačují kulturní či etnickou jinakostí. Výzkum je zaměřen na zmapování situace na úrovni předškolního vzdělávání.

Mezi doporučovaná podpůrná opatření ve vzdělávání se uvádí tzv. individuální podpora. Naplnění tohoto podpůrného opatření je zcela závislé na schopnostech, ochotě a vůli konkrétních pedagogů. Individuální přístup je tedy podpůrné opatření, které nemůže prakticky být realizováno, pokud není podpořeno metodickými a organizačními opatřeními. Kvalitu individuálního přístupu ovlivňuje počet dětí a žáků ve třídě. Vysoký počet dětí ve třídě možnosti individuálního přístupu omezuje a v některých případech přímo znemožňuje. Navíc podpora ve smyslu snižování počtu dětí, žáků a studentů ve třídě v případě odlišného mateřského jazyka není stanovena.

Pedagogové mají možnost využívat poradenských služeb školských poradenských zařízení. V praxi se však setkávají s problémem velkého časového vytížení poradenských pracovníků. Otázkou tak zůstává, zda je efektivní využívat služeb poradenských zařízení v případě vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

Inkluzivní přístup vyžaduje od pedagoga především změnu úhlu pohledu. Prvořadě musí uznat různorodost skupiny a přistoupit na změnu práce s dětmi. Spíše než od čistě individuální přístup ke každému dítěti zvláště je důležitější přizpůsobení stylu práce i vzdělávací nabídky tak, by se mohly zapojit všechny děti a aby z činností nebyl nikdo vyčleňován (Linhartová, 2014). V případě, že jediným znevýhodňujícím faktorem je neznalost jazyka, je důležitá pravidelná docházka do mateřské školy a pravidelné setkávání s českým jazykem v komunikaci s pedagogem a hlavně v komunikaci s vrstevníky.

### **3.4 Rodina v inkluzivním vzdělávání**

Spolupráce s rodinou je nezbytnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem je znalost prostředí, kde dítě vyrůstá důležité také kvůli znalosti kulturní a sociální mentality rodiny. Přestože je spolupráce s rodiči cizinci specifická a někdy problematická, je nutné nepodceňovat její důležitost ve výchovně vzdělávacím procesu a při začleňování dítěte do sociokulturního prostředí mateřské školy.

Spolupráce s rodinou mohou komplikovat zejména interkulturní rozdíly v rodinné výchově. Výchovné styly v rodinách jsou sociokulturně podmíněné. Stejně tak jsou ovlivněny postoje rodičů ke školnímu vzdělávání a angažovanost rodičů vůči škole.

Spolupráce s rodiči se školou má různou podobu. Rodiče mohou být v pasivním postavení, nebo naopak se školou aktivně spolupracovat. Pravidla spolupráce s rodiči ve většině případů nastavuje škola. Světlík (2006) uvádí tři roviny

komunikace a zapojení rodičů do aktivit školy. První úroveň komunikace představuje jednosměrný tok informací od školy k rodičům. Zpětná vazba od rodičů se v tomto případě nepředpokládá. Druhá úroveň komunikace předpokládá vyšší zapojení rodičů do aktivit školy. Rodiče jsou žádáni o pomoc, názor nebo návrhy na řešení některých problémů školy. Komunikace je oboustranná a uskutečňuje se většinou ústní formou. Třetí úroveň komunikace předpokládá zapojení rodičů do činnosti školy jako přímých partnerů školy. Rodiče diskutují problémy školy, podílí se jako sponzoři, pomáhají při organizacích různých akcí, případně je pro školu sami organizují.

Každé kulturní prostředí má vlastní způsob komunikace, její charakter a vlastnosti jsou odlišné, závislé na prostředí, na účastnících komunikace i na situaci, ve které komunikace probíhá. Komunikace probíhající mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu (pedagog, žák, rodič) se vztahuje k určité pedagogické situaci. Komunikace s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem je narušena jazykovou bariérou. Nelze očekávat, že jazyková vybavenost pedagogů bude na takové úrovni, aby mohli komunikovat s rodiči v jejich rodném jazyce. Naopak předpokladem by mělo být, že aktivnější v tomto směru budou rodiče samotní, pokud se rozhodli vzdělávat své děti v českém školském systému. Ve výzkumném šetření jsou dvě položky dotazníku věnované komunikaci. Cílem je zjištění jaká forma komunikace převažuje ze strany pedagogů a jaká ze strany rodičů. Ze závěrů bakalářské práce vyplynulo, že jedním z problémů při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem je spolupráce s rodinou, komunikační problémy by mohly být příčinou problémů při spolupráci.

## 4. Vzdělávání cizinců

S migrační otázkou velmi úzce souvisí vzdělávání migrujícího obyvatelstva. V minulosti bylo vzdělávání cizinců v českém školském systému zejména záležitostí vysokých škol, v současné době je situace jiná a vzhledem k celosvětovému problému zvyšující se migrace obyvatelstva lze předpokládat, že se i současná situace bude měnit. Stále více žáků z cizojazyčného prostředí zahajuje vzdělávání v českém školském systému již na úrovni mateřské školy. Ve většině případů děti nastupují k předškolnímu vzdělávání bez znalosti nebo s minimální znalostí českého jazyka ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).

Z přehledu databáze Českého statistického úřadu je zřejmé, že počet cizinců v českém vzdělávacím systému stále roste. Ve své bakalářské práci uvádím jako poslední počty dětí cizinců vzdělávaných v mateřských školách ve školním roce 2011/2012. Z celkového počtu 342 521 dětí bylo v tomto školním roce 4714 cizinců. K dnešnímu datu je v databázi Českého statistického úřadu uveden počet dětí cizinců vzdělávaných v mateřských školách ve školním roce 2013/2014. Uvedené údaje: 5434 dětí cizinců z celkového počtu 384 906 opět potvrzují narůstající tendenci počtu dětí vzdělávaných v českém školském systému ([www.csu.cz](http://www.csu.cz)).

Přítomnost vyššího počtu migrujících dětí, žáků a studentů má výrazné důsledky pro stávající vzdělávací systém. Jednotlivé školy se musí jejich přítomnosti přizpůsobovat a specifické potřeby této skupiny dětí, žáků a studentů zahrnout do svých tradičních vzdělávacích programů. Proces vzdělávání může být klíčový pro následné zajištění plného začlenění do hostitelské země tak, aby bylo přínosem nejen pro migranty, ale i pro hostitelskou zemi samotnou. Pokud nebudou zajištěny příležitosti v oblasti vzdělávání, může docházet k prohlubování sociálních rozdílů, které se mohou přenášet z generace na generaci a následně ke komunitnímu vyloučení a kulturní segregaci ([www.eur-lex.europa.eu](http://www.eur-lex.europa.eu)).

Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem se netýká pouze českého vzdělávacího systému. Před úkolem integrace migrantů stojí vzdělávací systémy všech evropských zemí. Důležitost vzdělávání dětí s odlišným mateřským

jazykem v systému dané země je velká zejména z důvodu získávání společenských vazeb na danou zemi. Vzděláváním dětí cizinců sebou nesou i otázky práv a nároků na rovnosti přístupu ke vzdělávání. Legislativně je vzdělávání cizinců v českém školském systému upraveno na úrovni mezinárodní a národní, přičemž v hierarchii právních dokumentů jsou postaveny nejvýše úmluvy mezinárodní.

#### **4.1 Integrační politika České republiky**

Součástí aktivní politiky vlády České republiky je integrace cizinců na našem území. Ta v případě dlouhodobě a legálně pobývajících cizinců probíhá a vychází z mezinárodních závazků České republiky, mezinárodních standardů a doporučení odborných orgánů Rady Evropy a Evropské unie ([www.cizinci.cz](http://www.cizinci.cz)).

Integrace cizinců je přímým důsledkem migrace. Samotná integrace je vnímána jako začlenění migrantů do struktury společnosti. Jedná se o komplexní jev, který má své právní, ekonomické, sociální, kulturní a náboženské aspekty. Mezi zásady koncepce integrace cizinců patří: aktivní přístup vlády a společnosti směřující k odstranění diskriminace, zajištění rovného přístupu a příležitosti na trhu práce, ve vztahu ke vzdělání a sociální péči, podpora orgánů územní samosprávy, která se aktivně podílí na realizaci koncepce a politiky vlády ([www.mpsv.cz](http://www.mpsv.cz)).

Usnesením Vlády České republiky č. 20 ze dne 14. ledna 2015 k postupu při realizaci Koncepce integrace cizinců jsou jasně definované principy i kompetence jednotlivých subjektů zapojených do integrace cizinců. Základním principem integrace cizinců je předcházení nežádoucím tendencím při soužití majoritní společnosti a cizinci. Mezi klíčové oblasti, na které jsou opatření zaměřena, patří znalost českého jazyka. *„Dobrá znalost jazyka přijímající země je klíčová pro úspěšné začlenění do většinové společnosti. Jazyk je komunikačním prostředkem pro utváření vzájemných vztahů mezi cizinci a jejich okolím, zvyšuje možnosti participace na trhu práce a sociální i ekonomickou soběstačnost cizinců na základě rovných příležitostí...“* (Usnesení Vlády České republiky č. 20. str. 4).

Primárním předpokladem pro zvládnutí znalosti českého jazyka je zařazení dětí cizinců do školského vzdělávacího systému, pokud možno na co nejnižším stupni.

Změny cílů a principů integrační politiky jsou přímou reakcí na změny migračního trendu, ke kterým po otevření hranic docházelo. V devadesátých letech minulého století byla Česká republika zemí tranzitní, přes kterou migrační proud procházel. V současné době v souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie se Česká republika stává zemí cílovou, tedy zemí, do které se migrující obyvatelstvo přichází trvale usadit ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).

Koncepce integrační politiky vzniká na úrovni vlády, realizace konkrétních opatření probíhá na úrovni regionů. Integrační proces se uskutečňuje zejména v místech usídlení cizinců nebo v místech jejich pracovních aktivit. Kraje a obce tak mají důležitou roli v procesu poskytování zpětné vazby o realizaci, možnostech a rezervách migrační politiky České republiky. Snahou Ministerstva vnitra je podpora integrace na úrovni krajů pomocí center pro cizince. Centra fungují na základě projektů a jsou částečně financovaná z Evropského fondu. Na komplexní realizaci integraci cizinců se tak podílí několik subjektů současně. Důležitou roli v této oblasti mají i nestátní neziskové organizace ([www.mvcr.cz](http://www.mvcr.cz)).

## **4.2 Mezinárodní dokumenty**

Migrace a s ní související problematika je celosvětová. Platné mezinárodní dokumenty upravují práva a povinnosti a jsou důležitými a závaznými dokumenty pro koncipování dokumentů na národní úrovni jednotlivých zemí. Vzdělávání, které je předmětem této diplomové práce, se dotýká dva mezinárodní dokumenty: Úmluva o právech dítěte a Listina základních práv a svobod.

### **Úmluva o právech dítěte**

Mezinárodní konvence Convention on the Rights of the Child přijata valným shromážděním OSN 20. listopadu 1989 upravuje občanská, politická, sociální a kulturní práva dětí. Úmluvu ratifikovalo celkem 193 států a její dodržování je

kontrolováno Výborem pro práva dítěte OSN (Committee on Rights of the child). 54 článků úmluvy se týká práv dítěte a povinností států. Pro oblast vzdělávání je klíčový článek č. 28. V prvním odstavci se píše: „ *Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání...* “(www.unicef.cz). Mezi práva vyplývající z dokumentu je právo na vzdělání a mezi povinnosti státu pak zajištění bezplatného základního vzdělávání pro všechny děti a k zajištění poradenské služby v oblasti vzdělávání (www.vlada.cz).

Česká republika se stala smluvní stranou Úmluvy 1. ledna 1993, tedy dnem svého vzniku. Původně byla ratifikační listina uložena prezidentem dne 7. ledna 1991. Úmluva byla publikována ve Sbírce zákonů jako sdělení Federálního Ministerstva zahraničních věcí pod č. 104/1991 Sb. (www.vlada.cz). Následně byli k úmluvě přijaty tři Opční protokoly. Česká republika ratifikovala dva, žádný z Opčních protokolů se netýká oblasti vzdělávání.

Svým podpisem se Česká republika stala smluvním členem Úmluvy a bylo nutné, aby oblast vzdělávání cizinců byla zakotvena i v zákonech na národní úrovni.

### **Listina základních práv a svobod**

V Českém právním systému je Listina součástí Ústavy České republiky. Ústavní zákon č. 2/ 1993 byl Českou národní radou schválen 16. 12. 1992. *Základní lidská práva a svobody jsou zaručeny všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry, náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.* (Listina základních lidských práv a svobod, čl. 3).

Vzdělávání je věnován článek 33, hlavy čtvrté- hospodářská, sociální a kulturní práva. V prvním odstavci se píše: „ *Každý má právo na vzdělání.* “ (Listina základních lidských práv a svobod, čl. 33)

### **4.3 Národní dokumenty**

V hierarchii právních předpisů a dokumentů jsou nejvýše postaveny dokumenty na mezinárodní úrovni. Pokud se stát stane svým podpisem smluvní stranou mezinárodní úmluvy, musí ustanovení v ní obsažená, implementovat do národních dokumentů. Platnými závaznými legislativními dokumenty jsou:

#### **Školský zákon**

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání byl přijat dne 24. září 2004. Je nejvýznamnějším a klíčovým národním právním dokumentem v oblasti vzdělávání. Novela školského zákona, předpokládá nový model vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami formou nárokového a bezplatného poskytování podpůrných opatření. Přijaté právní opatření (Zákon č. 82/2015 Sb.) je účinné od 1. září 2016. Zákon vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanovuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)). Charakterizuje cíle a organizaci vzdělávání.

Problematiky vzdělávání cizinců se týkají některé paragrafy školského zákona:

§ 2 Zásady a cíle vzdělávání: Vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry nebo jiného náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.

§ 13 Vyučovací jazyk: Vyučovacím jazykem je jazyk český.

§ 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami: Novela školského zákona ruší původní členění dětí, žáků a studentů do tří skupin osob se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Nově definuje dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo



k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Podpůrná opatření spočívají například v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga. Člení se do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení bez doporučení školského poradenského zařízení. Další stupně lze uplatňovat pouze s doporučením školského poradenského zařízení ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

§ 20 Vzdělávání cizinců: Občané Evropské unie a jejich rodinný příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek. Ostatní mají přístup k předškolnímu vzdělávání, pokud mají právo k pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dní.

Z citace jednotlivých paragrafů je zřejmé, že děti, žáci a studenti cizinci mají zajištěný rovný přístup ke vzdělávání v českém školském systému. Neznalost vyučovacího jazyka je pro ně znevýhodňujícím faktorem. Novela školského zákona vychází z předpokladu, že naplnění práva na vzdělání náleží všem, stejně tak, jako vytvoření nezbytných podmínek pro vzdělávání, přizpůsobení jeho obsahu, forem a metod, které odpovídají konkrétním potřebám dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojem speciální vzdělávací potřeby zůstává v novele zachován, není však již vymezen jednotlivými druhy postižení, ale naopak potřebami podpůrných opatření, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo životním podmínkám daného dítěte. Posouzení jaká míra podpůrných opatření je nutná při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem tak zůstává na posouzení jednotlivých případů v konkrétních školských zařízeních.

## **Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**

Prováděcí vyhláška v původním znění prošla novelizacemi. Novelizace z roku 2011 (Vyhláška č. 147/2011 Sb.) specifikovala skupinu žáků se sociálním znevýhodněním. Jedná se o jednu ze tří skupin dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami uvedených v § 16 Zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro poskytování vyrovnávacích opatření považuje žák z prostředí bez dostatečné podpory a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, kterým je dle §13 výše uvedeného zákona jazyk český.

Již školský zákon z roku 2004 slučoval kategorii dětí migrantů-azylantů do stejné kategorie s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Pozdější novelizace prováděcí vyhlášky rozšiřuje definici na děti cizinců obecně. Děti sociálně znevýhodněné a tedy i děti s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, společně se zdravotně postiženými a zdravotně znevýhodněnými patří podle zákona do kategorie dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Nově jsou také zavedena podpurná a vyrovnávací opatření. Skupiny dětí, žáků a studentů se sociálním znevýhodněním se týkají opatření vyrovnávací. Jsou zaměřená na prevenci či minimalizaci školního neúspěchu dětí, žáků a studentů a zahrnují: využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod, postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuální vzdělávací plán, služby asistenta pedagoga.

Škola poskytuje vyrovnávací opatření na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků vzdělávání a ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

Otázkou zůstává, jak jsou vyrovnávací opatření využívána v souvislosti se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním vzdělávání a zda pedagogové mateřských škol mají o této možnosti povědomí.

V současné době se s platnou legislativou setkáváme se spojením speciální vzdělávací potřeby. Tento termín však dostatečně nevypovídá o potřebné míře podpory. Od 1. září nabyde účinnosti Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kterou se ruší Vyhláška č. 73/2005 Sb. a Vyhláška č. 147/2011 Sb. Novela školského zákona nadále pracuje s pojmem děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, nově však v § 16 přináší pojem podpůrná opatření. Dítětem, žákem a studentem se v novele školského zákona rozumí osoba, která k naplnění vzdělávacích možností potřebuje podpůrná opatření. Těmi se pro potřeby zákona rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na poskytování podpůrných opatření školou nebo školským zařízením bezplatně ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů v závislosti na hloubce znevýhodnění a jí odpovídající míře potřebné podpory. Podpůrná opatření jsou definována jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídajících zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka ([www.upol.cz](http://www.upol.cz)). Podpůrná opatření je možné vnímat ve třech rovinách. První z nich je školský zákon, jehož novelizací se pojem podpůrných opatření zavádí do české legislativy. Druhou rovinu představuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které prováděcím předpisem stanoví, která podpůrná opatření budou aplikována. Třetí rovinou jsou katalogy podpůrných opatření, které jsou vypracované pro žáky s konkrétním postižením a pro žáky se sociálním znevýhodněním. Poslední zmíněný katalog se bude týkat i dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem.

Ze závěru výzkumu Jarkovského a kolektivu (2015) mimo jiné vyplývá, že učitelé a vedení škol ve většině případů nevnímají situaci dětí migrantů jako sociálně znevýhodňující. Zmiňovaný výzkum byl veden na základních, zda je situace stejná nebo odlišná v prostředí předškolního vzdělávání se pokusím zmapovat dotazníkovým šetření ve svém výzkumu.

## **Prováděcí vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních**

Stejně jako výše uvedená vyhláška byla i tato v roce 2011 novelizována. Novelizace v českém právním systému zapsána jako Vyhláška č. 116/20011 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. V textu vyhlášky nejsou přímo zmiňováni cizinci. *V § 1 stojí, že: „ Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízení jsou poskytovány dětem, žákům a studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.“* (Vyhláška č. 72/2005, str. 490). Pokud tedy ostatní platné právní dokumenty zaručují cizincům přístup ke vzdělávání v českém školském systému, mají cizinci stejná práva i na poradenské služby ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Dotazníkové šetření bude mimo jiné zaměřené i na oblast spolupráce pedagogů mateřských škol při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem s dalšími odborníky např. pedagogicko psychologickou poradnou.

### **4.4 Děti cizinci v českém vzdělávacím systému**

Pro děti a žáky, kteří nejsou občany České republiky, se často používá označení děti/žáci cizinci. Jedná se o poměrně široké vymezení, které je nutné pro další účely specifikovat.

Základní pojmy:

Cizinec: dle Zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky se cizincem rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie.

Žák cizinec: termín používaný v českém vzdělávacím systému pro žáky, jejichž rodiče mají jiné občanství než české a jsou tedy občany jiného státu než České republiky. Jedná se o děti, které do české republiky právě přicestovaly, již tu

pobývají nebo se zde narodily rodičům cizincům. Tento pojem vychází z právního postavení těchto dětí a jejich rodičů coby cizinců.

Žák s odlišným mateřským jazykem: tento termín začala používat společnost META o.p.s., působící jako nestátní nezisková organizace, jejíž činnost je zaměřena na vzdělávání cizinců v českých školách. Tento termín je užíván v pedagogické literatuře, z pedagogického hlediska je důležitější, že dané dítě nemluví a nerozumí česky než jeho právní postavení. Odlišný mateřský jazyk je společným znakem těchto dětí a vystihuje je lépe než pouhý cizinecký status.

### **Kategorie cizinců v české republice**

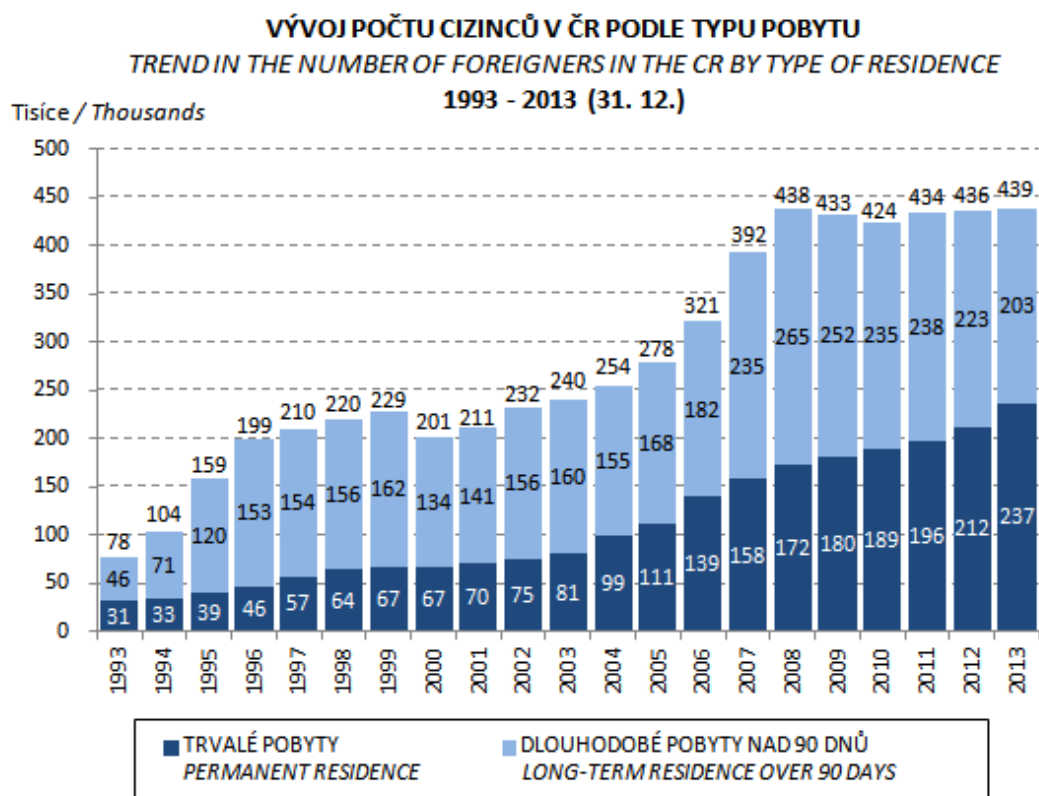
Oblast vzdělávání cizinců pobývajících na území České Republiky ovlivňuje legislativa školská, spadající do kompetencí MŠMT a zároveň i legislativa cizinecká, spadající do kompetencí Ministerstva vnitra. Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky stanovuje typy pobytů - statusů, které následně určují možnosti, povinnosti, nároky i omezení. Typ statusu se zároveň promítá do oblasti vzdělávání, konkrétně do přijímacího řízení a další účasti na vzdělávání a poskytování služeb, které přímo souvisí se vzděláváním v českém vzdělávacím systému. Cizinecká legislativa definuje dvě základní kategorie cizinců ([www.inkluzivníškola.cz](http://www.inkluzivníškola.cz)):

- 1) Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci, včetně občanů států Lichtenštejnsko, Norsko, Island a Švýcarsko. Cizinci spadající do této kategorie mají přístup ke vzdělávání v českém vzdělávacím systému a k dalším školským službám uvedených ve školském zákoně za stejných podmínek jako občané České republiky.
- 2) Občané třetích zemí jsou cizinci, kteří pobývají na území České republiky, ale nemají české státní občanství ani občanství země Evropské unie. Cizinci z této kategorie mají přístup k základnímu vzdělávání a školským službám pokud pobývají na území ČR, k předškolnímu vzdělávání pouze pokud mají

povolení k pobytu na území ČR na dobu delší než 90 dní. (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání.

### Počty cizinců v českém vzdělávacím systému

Vzrůstající počet cizinců na území České republiky jsou podloženy statistickými údaji Českého statistického úřadu. S narůstajícím počtem cizinců souvisí samozřejmě narůstající počet dětí/žáků cizinců v českém vzdělávacím systému. Stoupající tendenci počtu cizinců v ČR s rozdělením podle typu pobytu ukazuje graf přehledové statistiky ČSÚ. Z grafu je patrný markantní nárůst počtu cizinců na území České republiky v letech 1993-2003. V posledních letech se zvýšil i počet cizinců s trvalým pobytem na území České republiky.



Graf č. 1: Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu

Údaje v níže uvedené tabulce jsou počty dětí v mateřských školách ve školních letech 2004/2005 – 2013/2014. Údaje odpovídají přehledové tabulce Českého statistického úřadu, zveřejněné v sekci Cizinci vzdělávání - datové údaje pod číslem R 41. Z původní obsáhlé tabulky pro všechny úrovně českého vzdělávacího systému jsou vybrány pouze údaje týkající se předškolního vzdělávání a tedy tématu diplomové práce. Data Statistického údaje byly zpracovány na základě pramenů poskytnutých Ministerstvem práce a sociálních věcí.(www.czso.cz).

Narůstající tendence počtu dětí cizinců v předškolním zařízení je patrná zejména od školního roku 2006/2007. Průměrný nárůst v období školních roků 2006/2007- 2013/2014 je o 443 dětí. K nejvyššímu nárůstu dochází ve školním roce 2013/2014 celkem o 873 dětí.

04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14
3244	3213	2811	3078	3535	3963	4233	4714	5434	6307

Tab. č. 1 : Počet dětí cizinců v MŠ, Český statistický úřad, tabulka č. R41

Ve veřejné databázi Českého statistického úřadu je k dispozici přehledová tabulka celkového počtu dětí a mateřských škol na území ČR ve školním roce 2013/2014. Uvedené údaje jsou ze zdrojů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy:

Počet mateřských škol v ČR: 5 085

Počet tříd mateřských škol: 15 390

Počet dětí v mateřských školách: 363 567

Počet mateřských škol v Praze: 354

Počet tříd v mateřských školách v Praze: 1564

Počet dětí v mateřských školách v Praze: 38 487

Po srovnání údajů v tabulce s počty dětí cizinců v mateřských školách a celkového počtu dětí v mateřských školách vyplývá, že počet dětí cizinců

v mateřských školách tvoří 2% celkového počtu dětí. Ve srovnání se zeměmi s dlouholetou tradicí přijímání migrantů, kde se počty pohybují řádově kolem desítek procent, se počty cizinců v České republice drží stále na relativně nízké úrovni.



## **5. Vlastní šetření**

### **5.1 Stanovení výzkumného problému**

Východiskem pro stanovení výzkumné otázky ke kvantitativnímu výzkumu diplomové práce byla zjištění a závěry bakalářské práce. Jejím tématem bylo Inkluzivní vzdělávání dětí cizinců v mateřské škole se zaměřením na rozvoj komunikačních dovedností. Během dlouhodobého pozorování a analýzy konkrétního případu v jedné mateřské škole vyplynuly určité skutečnosti a problémy. Zda problémy uvedeny v závěrech bakalářské práce byly vázané pouze na konkrétní pozorovaný případ nebo zda se stejné problémy vyskytují i v jiných mateřských školách, byl základ pro stanovení hlavního a dílčích cílů výzkumu diplomové práce. V závěrech bakalářské práce je uvedeno, že se pedagogové konkrétní mateřské školy potýkají s problémy v oblasti spolupráce s rodinou, nedostatkem informační a metodické podpory a specifickými problémy konkrétního případu. Výzkum diplomové práce bylo možné zaměřit na jednu vybranou problematickou oblast nebo obecně zjistit, zda se všechny zjištěné problematické oblasti vyskytují i v jiných mateřských školách a jaký je vlastně náhled pedagogů mateřských škol na samotné vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Je nutné vycházet ze skutečnosti, že skupina dětí s odlišným mateřským jazykem nepatří mezi tradiční skupiny speciální pedagogiky a že vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem je fenoménem, který se v českém školském systému vyskytuje poměrně krátkou dobu. V oblasti vzdělávání této skupiny na úrovni předškolního vzdělávání nebylo vedeno mnoho výzkumů. Vzhledem k této skutečnosti byl vedený kvantitativní výzkum zaměřen na obecné zjištění problematických oblastí a shromáždění informací k danému tématu. Získaná data a informace by se mohly stát základem pro vedení dalších výzkumných šetření s cílem navrhnout možná řešení jednotlivých problematických oblastí. Jejich následné rozpracování by pedagogům mateřských škol mohlo poskytnout informační a metodickou oporu.

Pedagogický výzkum jako vědecká činnost se zaměřuje na edukační realitu za účelem popisu edukační reality (Průcha, 1995). Edukační realitou výzkumu

diplomové práce jako prostředí, ve kterém probíhají edukační procesy, je oblast předškolního vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí z důvodu neznalosti vyučovacího jazyka. Pedagogický výzkum je termín s obecným významem, který je nutné v konkrétním výzkumu specifikovat na základě rozlišovacích kritérií (Průcha, 1995). Výzkum vedený v rámci diplomové práce je z hlediska obecnosti základním výzkumem, zaměřuje se na teoretická stanovení problémů, nikoli na jejich řešení. Podle kritéria vztahu k realitě se jedná o výzkum empirický, předmětem zkoumání jsou konkrétní jevy edukačního procesu prostřednictvím dotazníkové metody. Podle prostředí, ve kterém výzkum probíhal, se jedná o výzkum terénní, vedený jednou osobou, tedy výzkum individuální.

K dosažení výzkumných cílů byla formulovaná výzkumná otázka:

Zjistit, jaké jsou názory, postoje a problémy pedagogů mateřských škol v oblasti vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

Hlavní cílem výzkumu je:

Zjistit a popsat aktuální názory, postoje a problémy pedagogů mateřských škol při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem

K dosažení hlavního cíle byly formulované dílčí cíle:

- 1) Zjistit, jak pedagogové mateřských škol vnímají dítě s odlišným mateřským jazykem v kontextu výchovně vzdělávacího procesu.
- 2) Zjistit, zda pedagogové vnímají děti s odlišným mateřským jazykem jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami.
- 3) Zjistit, zda pedagogové mateřských škol využívají při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem podpůrná opatření a pokud ano jaká.
- 4) Zjistit, jak pedagogové mateřských škol vnímají spolupráci s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem.
- 5) Zjistit, zda pedagogové MŠ mají dostatek informací a dostatečnou metodickou podporu při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a kde ji získávají.

Předpoklady výzkumu byly stanoveny na základě formulování dílčích cílů, které jsou popisné, a každý z nich zjišťuje stav konkrétního jevu. Vzhledem k popisnému charakteru šetření, kdy není vyjádřen vztah mezi dvěma vlastnostmi nebo jevy, nebyly stanoveny hypotézy. Předpoklady lze očekávat na základě vlastních zkušeností a předchozích zjištění v bakalářské práci.

- 1) Pedagogové vnímají vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem více jako problém než jako přínos pro výchovně vzdělávací proces.
- 2) Pedagogové mateřských škol vnímají děti s odlišným mateřským jazykem jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami a při jejich vzdělávání využívají podpůrná opatření.
- 3) Spolupráci s rodinou vnímají pedagogové jako komplikaci při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.
- 4) Pedagogové mateřských škol nemají dostatek informací a dostatečnou metodickou podporu při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

## 5.2 Informační příprava výzkumu

Informační příprava výzkumu byla základem pro orientaci v problematice vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. K získání teoretických poznatků k dané tématice sloužilo několik zdrojů:

- 1) Studium dostupných primárních a sekundárních zdrojů- knihy, články v časopisech, slovníky, kvalifikační práce, sbírky zákonů
- 2) Studium veřejných statistických údajů a elektronických informačních zdrojů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, Ministerstva vnitra a Ministerstva práce a sociálních věcí
- 3) Studium závěrů českých i zahraničních výzkumů v oblasti vzdělávání cizinců
- 4) Osobní účast na semináři a diskuzi k tématu vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem pořádané Národním ústavem pro další vzdělávání

Teoretická část diplomové práce byla zpracována na základě čerpání z poznatků odborníků i vlastních a studiem a analýzou dosud publikované literatury, zejména monografií, odborných článků a výzkumných zpráv. Studium dostupné literatury umožnilo získání základního přehledu k tematice vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a orientaci v základních pojmech, se kterými se ve výzkumu pracuje. Problematickým se ukázalo získávání informací v oblasti vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním období. Většina autorů se ve svých publikacích věnuje oblasti základní vzdělávání a problematiky předškolního vzdělávání se dotýká jen okrajově. Tento nedostatek byl diskutován i v rámci kulatého stolu pořádaném Národním institutem pro další vzdělávání.

Informační příprava výzkumu, studium a analýza literatury a zpracování teoretické části diplomové práce probíhalo v období prosinec 2014 - červenec 2015.

### 5.3 Volba výzkumné metody

K získání odpovědí na výzkumné otázky a k ověření nebo vyvrácení předpokladů byl zvolen jako výzkumný nástroj dotazník. Dotazník byl zvolen z důvodu možnosti získání hromadného množství dat a údajů od velkého počtu respondentů. Dotazníkové šetření je obecně řazeno k nejfrekventovanějším metodám kvantitativního pedagogického výzkumu (Gavora, 2000). Ke zkoumanému tématu nebylo možné použít hotový dotazník ani žádný existující dotazník adaptovat pro potřeby vlastního výzkumu. Pro účely kvantitativního výzkumného šetření diplomové práce byla sestavena vlastní konstrukce dotazníku s kombinovanými otázkami. Jednotlivé položky dotazníku korespondují se stanoveným cíli výzkumu. Dotazníkové šetření bylo provedeno za účelem zjištění aktuálního stavu předškolního vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem z pohledu pedagogů mateřských škol. Zvolená empirická metoda umožnila hromadné získání dat od velkého množství respondentů v poměrně krátké době. Formulace otázek v dotazníku byla zpřesňována v průběhu informační přípravy výzkumu. Následně byl v předvýzkumu vyzkoušen na malém souboru pedagogů mateřských škol.

Dotazník se skládá ze dvou částí s celkem devatenácti položkami, které jsou uzavřené dichotomické s volbou ano/ne (2), uzavřené s nabídkou ano/ne/neumím se vyjádřit (6), polouzavřené s možností výběru (6) a škálovací (5). Polouzavřené otázky mají možnost označení položky *Jiný* s prostorem na vlastní vyjádření. Nabídka této možnosti je z důvodu předcházení zkresleným odpovědím, pokud by ani jedna z nabízených alternativ výběru neodpovídala respondentovu názoru. Ze stejného důvodu je u uzavřených otázek možnost označení položky *Neumím se vyjádřit*, aby respondent nebyl nucen k označení položky ano/ne, pokud by ani jedna alternativa nevyjadřovala jeho názor.

*Objektivita:* s ohledem na téma diplomové práce bylo nutné se účelově zaměřit na pedagogy mateřských škol, vzorek respondentů z této účelově stanové skupiny byl náhodný. Každý prvek souboru měl stejnou pravděpodobnost dostat se do výzkumného vzorku.

*Reliabilita:* přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje. Koncepce dotazníku a jeho obsah byl strukturován na základě stanovených cílů výzkumu a výzkumných otázek. Spolehlivost výzkumného šetření byla podpořena zpřesněním formulace otázek po pilotním výzkumu.

*Validita:* schopnost výzkumného nástroje zjistit, to, co se pro dosažení cílů z výzkumu zjistit má. Pro zajištění validity dotazníku byla v případě dichotomických otázek nabídnuta respondentům položka „*Neumím se vyjádřit*“, tím nedošlo ke zkreslení získaných údajů tím, že by respondenti byli nuceni pouze k výběru z odpovědí ano/ne a to i v případě, že by se ani s jednou variant odpovědí neztotožňovali. Ze stejného důvodu byla respondentů nabídnuta v polouzavřených otázkách s možností výběru položka *Jiný*.

Administrace dotazníků: v pilotním výzkumu byly dotazníky zadávány osobně ve vybrané mateřské škole. V hlavním výzkumu byly dotazníky zadávány dvěma způsoby, osobně a elektronicky. Vzhledem ke skutečnosti, že při elektronickém zadávání dotazníků teoreticky existuje problém zkreslení výběrového vzorku respondentů, kdy na dotazníkové šetření odpovídají jen zájemci o daný problém s možnými vyhraněnými postoji k dané tématice, bylo výzkumné šetření vedeno převážně osobně. Elektronicky byl dotazník zadáván pouze v mateřských školách ve vzdálených lokalitách. Podíl dat získaný z elektronického zadání dotazníků je vzhledem k datům získaných z osobního zadání malý. Osobní zadávání dotazníků bylo zvoleno záměrně také vzhledem ke skutečnosti, že obecně má osobní zadávání vyšší návratnost než zadávání elektronické. Předpoklad administrace dotazníků se potvrdil. Negativně lze hodnotit časovou náročnost osobního zadávání, naopak pozitivní je vysoké procento návratnosti dotazníků.

## 5.4 Předvýzkum

Cílem předvýzkumu bylo zjistit, zda vlastní zkonstruovaný dotazník produkuje údaje, které byly požadovány. Zda jsou formulace otázek a pojmy v otázkách pro respondenty srozumitelné. Formulace otázek byly srozumitelné. Bylo nutné objasnit pojem *Dítě s odlišným mateřským jazykem*. V upraveném dotazníku je tento pojem přímo vysvětlen v hlavičce dotazníku. Nově upravený dotazník byl následně použit v hlavním výzkumu.

## 5.5 Hlavní výzkum

Výzkumný vzorek: vymezení výzkumného vzorku bylo účelové. Do výzkumného šetření byli zařazeni pedagogičtí pracovníci z pražských mateřských škol na pozici učitel/učitelka mateřské školy se zkušeností se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Pražské mateřské školy byly vybrány záměrně, vzhledem k vysokému počtu dětí cizinců. V konkrétním výzkumu nebyly sociodemografické charakteristiky (věk, pohlaví, dosažené vzdělání a délka pedagogické praxe) identifikačními ukazateli pro vymezení výzkumného vzorku. Získaná data jsou z výběru ze základního souboru (populace).

Období: listopad 2015- leden 2016 zadávání dotazníků

leden 2016 – únor 2016 zpracování získaných dat

Lokalita: Praha, Městské části Praha 2, Praha 3, Praha 5, Praha 6, Praha 9, Praha 10

Typy škol: běžné mateřské školy zřizované příslušnými městskými částmi

Počet zadaných dotazníků: celkem zadáno 180 dotazníků-160 dotazníků osobně, 20 dotazníků elektronicky.

Ve výzkumu bylo osloveno celkem 180 pedagogů mateřských škol z 88 mateřských škol v Praze, konkrétně v městských částech Praha 2, Praha 3, Praha 5, Praha 6, Praha 9, Praha 10

	Počty oslovených škol		Počty oslovených pedagogů		Návratnost	
	Osobně	Elektronicky	Osobně	Elektronicky	Osobně	Elektronicky
Praha2	7	4	16	4	12	1
Praha3	18	0	52	0	41	0
Praha5	10	5	25	5	17	1
Praha6	15	4	29	4	18	2
Praha9	6	3	14	3	12	1
Praha10	12	4	24	4	19	1
<b>Celkem</b>	<b>68</b>	<b>20</b>	<b>160</b>	<b>20</b>	<b>119</b>	<b>7</b>

Tab. č. 2: Počet oslovených škol a pedagogů

	Počet zadaných dotazníků	Počet navrácených dotazníků	Počet navrácených nevyplněných dotazníků
Osobně	160	119	0
Elektronicky	20	7	0
<b>Celkem</b>	<b>180</b>	<b>126</b>	<b>0</b>

Tab. č. 3: Návratnost dotazníků

Návratnost v procentech: 70 %

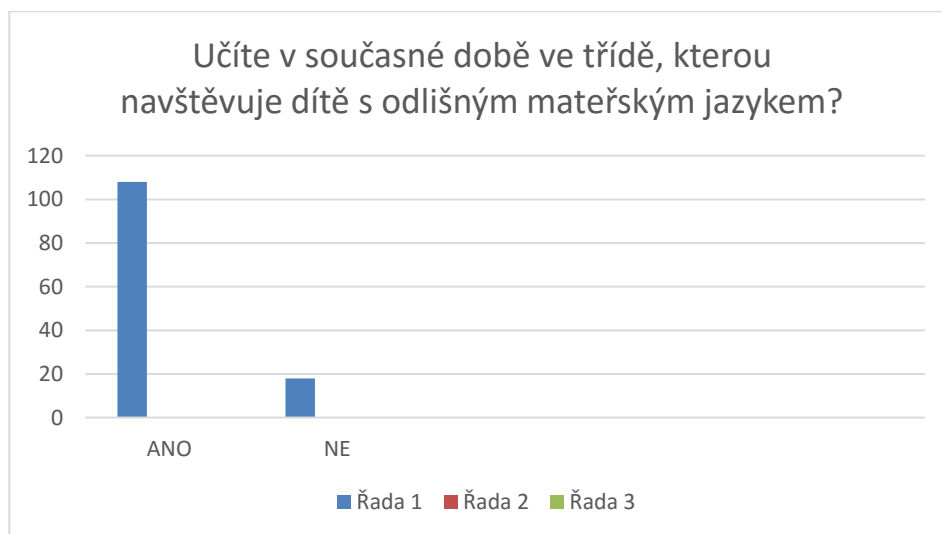


## 5.6 Interpretace údajů

Data získaná dotazníkovým šetřením byla zpracovaná graficky formou grafů. Číselné údaje v grafech určují počty osob nebo všech variant odpovědí celkem.

První část dotazníků obsahuje dvě otázky. Cílem bylo z dotazníkového šetření vyčlenit pedagogy, kteří se během své pedagogické praxe nesetkali s dítětem s odlišným mateřským jazykem a nemohli by se k dalším otázkám v dotazníku vyjadřovat.

Na otázku č. 1 *Setkal/a jste se během své pedagogické praxe s dítětem s odlišným mateřským jazykem?* Odpovědělo všech 126 respondentů kladně. Vzhledem ke skutečnosti, že se každý dotázaný pedagog během své pedagogické praxe setkal s dítětem s odlišným mateřským jazykem, bylo možné ke zpracování dotazníkového šetření využít všechny navracené dotazníky.



Graf č. 2: Výskyt dětí s odlišným mateřským jazykem ve třídě mateřské školy

Graf č. 2 se vztahuje k otázce č. 2 první části dotazníků, která je doplňující k otázce č. 1. Záměrem je zjistit, zda se dotázaní pedagogové setkávají s problematikou vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem aktuálně v době dotazníkového šetření. Kladně odpovědělo 108 respondentů, 85 % ze všech dotázaných pedagogů tedy aktuálně pracuje s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Jednoznačné odpovědi na obě úvodní otázky potvrzují statistické údaje o nárůstu počtu dětí cizinců v českém vzdělávacím systému, tedy i v mateřských školách.

Druhá část dotazníku je obsahově a významově rozdělena na několik oblastí:

1) Vnímání dětí s odlišným mateřským jazykem pedagogy mateřských škol v kontextu výchovně vzdělávacího procesu. Problémy, se kterými se pedagogové nejčastěji setkávají.

(otázky č. 1 - 4)

2) Dítě s odlišným mateřským jazykem jako dítě se specifickými vzdělávacími potřebami/potřebou podpůrných opatření. Využívání podpůrných opatření a spolupráce s dalšími subjekty mimo mateřskou školu.

(otázky č. 5 - 10)

3) Přijímání dětí s odlišným mateřským jazykem vrstevníky a personálem v inkluzivním procesu.

(otázky č. 11 – 12)

4) Spolupráce a formy komunikace s rodinou dítěte s odlišným mateřským jazykem.

(otázky č. 13 – 15)

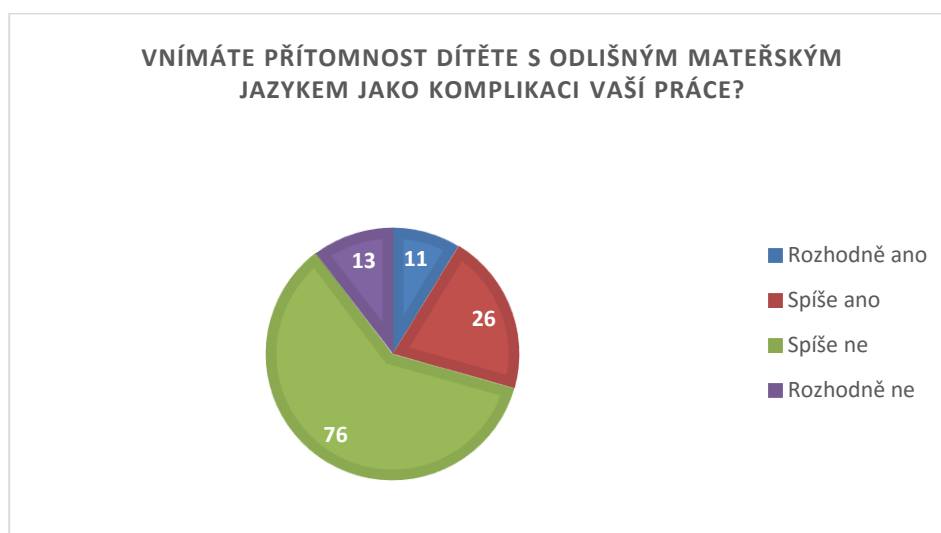
5) Informační a metodická podpora pro pedagogy mateřských škol.

(otázky č. 16 – 17)

V následující části práce jsou k jednotlivým oblastem zpracovaná získaná data z výzkumu.

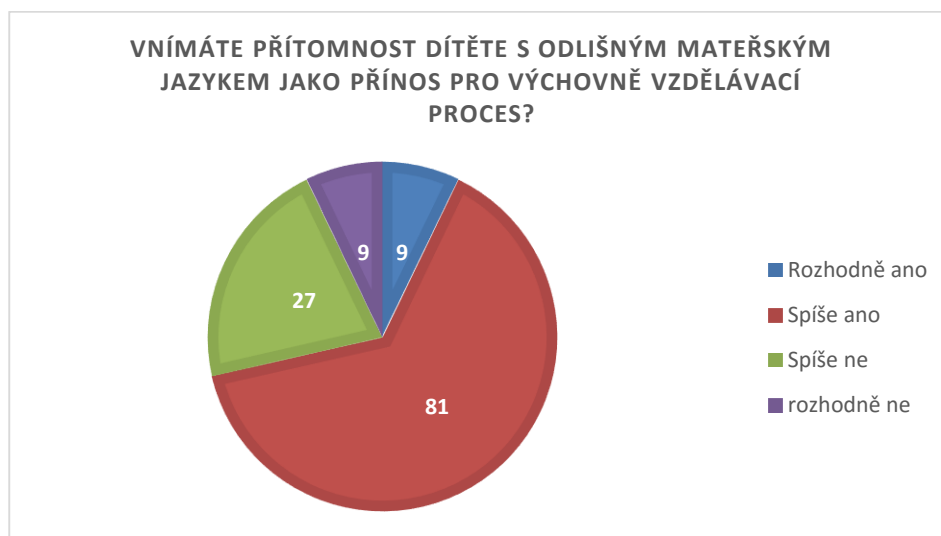
**1) Vnímání dětí s odlišným mateřským jazykem pedagogy mateřských škol v kontextu výchovně vzdělávacího procesu. Problémy, se kterými se pedagogové nejčastěji setkávají.**

Jazyková heterogenita žáků je podle studií vnímána dvěma zcela odlišnými způsoby (Muhič in Hájková 2010). Na jedné straně vnímají pedagogové přítomnost žáka s odlišným mateřským jazykem jako přínos pro výchovně vzdělávací proces, na straně druhé jako komplikaci své pedagogické praxe. Dostupné studie byly prováděny v základních školách. Cílem dotazníkové šetření bylo zjistit, jak vnímají děti s odlišným mateřským jazykem pedagogové mateřských škol. Zda je pro ně jazyková a kulturní heterogenita spíše přínosem nebo naopak problémem.



Graf č. 3: Vnímání přítomnosti dítěte s odlišným mateřským jazykem jako komplikaci

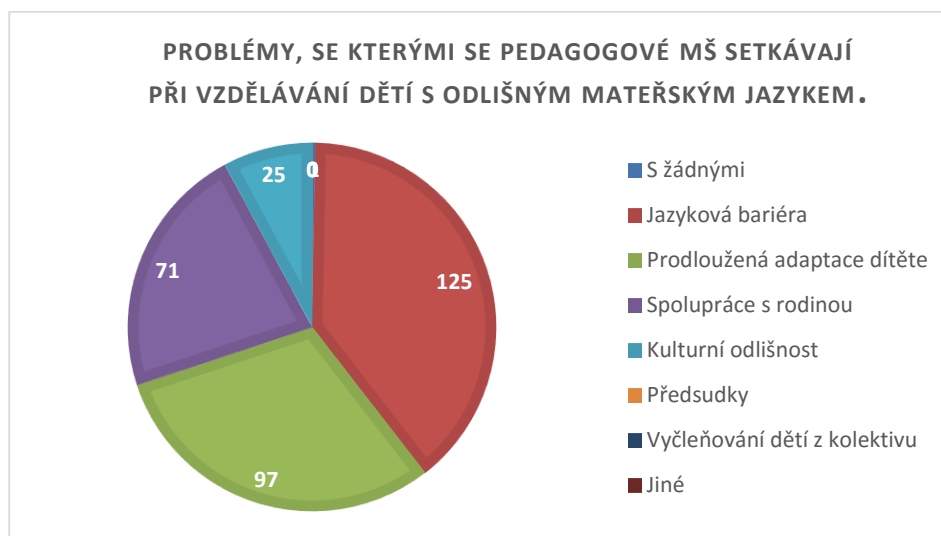
Získaná data potvrzují, že se pedagogové mateřských škol jednoznačně řadí ke skupině pedagogů, která přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem nevnímá jako komplikaci své práce. Ze všech dotázaných pedagogů označilo položku *Rozhodně ne* 13 (10%) respondentů a položku *Spíše ne* 76 (60%) respondentů. Položku *Rozhodně ano* označilo ze všech dotázaných 11 (9%) respondentů, zbývající položku *Spíše ano* označilo 26 (21%) respondentů.



Graf č. 4 Vnímání dítěte s odlišným mateřským jazykem jako přínos

Data zobrazená v grafu č. 4 korespondují s daty v grafu č. 3. Snahu pedagogů odlišnost nejen respektovat, ale zároveň ji využít při výuce a vzdělání, uvádí Jarkovská a kol. 2015. Označením položky *Spíše ano* 81 (69%) respondentů a položky *Rozhodně ano* 9 (9%) respondentů ze všech dotázaných pedagogové mateřských škol potvrzují toto tvrzení. Přítomností dětí s odlišným mateřským jazykem lze nenásilně a přirozeně naplňovat dílčí cíle vzdělávací oblasti Dítě a svět Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Graf č. 3 a č. 4 spolu souvisí. Lze je vzájemně porovnat. Po porovnání je zřejmé, že odpovědi spolu korespondují. Jako komplikaci nevnímá přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem 89 respondentů, jako přínos pro vzdělávací proces vnímá přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem 99 respondentů.



Graf č. 5 Problémy při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem

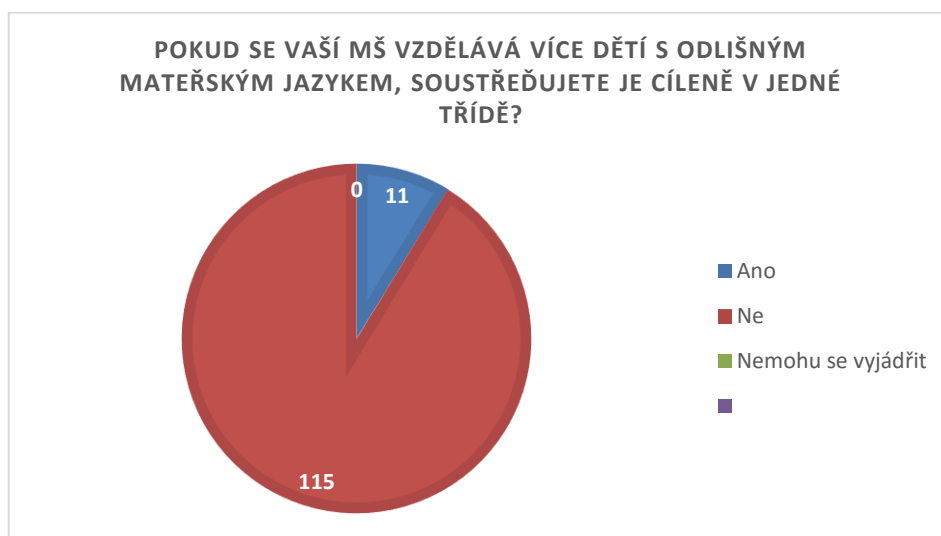
Přestože z údajů získaných z odpovědí na otázky č. 1 a č. 2 vyplývá, že 60% ze všech dotázaných pedagogů přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem spíše nepovažuje za komplikaci při své práci a 69% pedagogů vnímá přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem jako přínos pro výchovně vzdělávací proces, setkávají se pedagogové mateřských škol při jejich vzdělávání s problémy. Výčet problémů uvedených v otázce č. 3 byl stanoven na základě závěrů kazuistické studie bakalářské práce a možných problémů uvedených ve studiích společnosti Meta o.p.s. Pouze jeden z dotázaných pedagogů označil položku, že se při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem nesetkává s žádnými problémy. Pedagogové měli možnost označit více položek. Číselné údaje a procenta jsou hodnotou všech označených odpovědí. Nejvíce označené položky byly: *Jazyková bariéra* označena 125 (39%) respondenty, *Prodloužená adaptace* označena 97 (30%) respondenty a *Spolupráce s rodinou* označena 71 (22%) respondenty (8%). Data získaná z odpovědí na otázku č. 3 potvrzují závěry získané z bakalářské práce na základě zpracování kazuistické studie. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, s jakými problémy se setkávají pedagogové mateřských škol při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Přestože je nutné při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem zohledňovat jedinečnost každé rodiny, z výsledků dotazníkové šetření je jasné, že s problémy, které se vyskytly v konkrétní kazuistické studii, se setkávají ve

vysokém procentu i další pedagogové mateřských škol. Podpora pedagogů mateřských škol, by měla být zaměřena na oblasti, které se samotným pedagogům jeví jako problematické. Problematika jazykové bariéry by však neměla být řešena pouze ze strany mateřské školy, snaha rozvíjet jazykové schopnosti a dovednosti v majoritním jazyce by měla vycházet i z rodiny. Samotná spolupráce s rodiči je však pedagogicky podle četnosti variant jejich odpovědí zařazena na třetí místo problémů, se kterými se při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem setkávají. Tento fakt mohu sama potvrdit z vlastní praxe. Většina rodičů se spoléhá, že jazykové schopnosti a dovednosti dítě získá v mateřské škole. Problém prodlouženého adaptačního období dítěte je řešitelný ze strany pedagogů mateřských škol. Adaptační plán a tipy z praxe jsou zpracované v publikaci vydané společností Meta o.p.s Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách (2014). V publikaci jsou popsány konkrétní osvědčené postupy při adaptaci dětí s odlišným mateřským jazykem, které mohou být pomoci v jednotlivých případech.

Položku *Kulturní odlišnost* označilo 25 (8%) respondentů ze všech dotázaných. Žádný z dotázaných pedagogů neoznačil položky *Předsudky* a *Vyčleňování dětí z kolektivu*. Vnímání dětí s odlišným mateřským jazykem ostatními dětmi a nepedagogickým personálem jsou následně věnovány otázky č. 11 a 12 (graf č. 10 ). V předškolním věku se obecně nevyskytují projevy předsudků nebo tendence k vyčleňování z kolektivu. Odlišnosti přijímají děti předškolního věku jako danou skutečnost a realitu. Tato skutečnost by se měla stát základem pro inkluzivní postupy v předškolním vzdělávání. V položce *S jinými* doplnilo 5 respondentů shodně české tradice, svátky. Z počtu lze usuzovat, že se jedná o ojedinělé problémy.

Otázka č. 4 je zaměřena na způsob vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem s ohledem na jejich cílené soustředění v jedné třídě. Se soustředěním žáků s odlišným mateřským jazykem v jedné třídě se lze setkat v některých základních školách. Tento způsob má své výhody. Především v počátku, kdy mají žáci jazykové problémy, jim přítomnost dalších žáků bez znalosti vyučovacího jazyka může umožnit komunikaci s vrstevníky a lepší průběh adaptace na nové prostředí. Negativní důsledky však převažují, děti/žáci, kteří mají kontinuálně zajištěnou komunikaci ve

svém jazyce, mají sníženou vnitřní motivaci ke komunikaci v jazyce českém. Jazyková bariéra tak přetrvává a následně nedochází k začlenění do kolektivu dětí. V inkluzivním pojetí vzdělávání se naopak klade důraz na heterogenitu kolektivu, která umožňuje přirozenou socializaci. Český vzdělávací systém je založen na věkové homogenitě, heterogenost kolektivů tedy může zajistit právě odlišnost jednotlivých dětí.



Graf č. 6 Soustředění dětí s odlišným mateřským jazykem v jedné třídě

Výsledky dotazníkové šetření potvrdily, že se v mateřských školách děti s odlišným mateřským jazykem cíleně nesoustřeďují v jedné třídě. Na otázku odpovědělo kladně 11 ( 9%) a záporně 115 ( 91%) ze všech dotázaných pedagogů.

## **2)Dítě s odlišným mateřským jazykem jako dítě se specifickými vzdělávacími potřebami/potřebou podpůrných opatření. Využívání podpůrných opatření a spolupráce s dalšími subjekty mimo mateřskou školu.**

Následujících šest otázek v dotazníku bylo zaměřeno na problematiku dítěte s odlišným mateřským jazykem jako dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedním z dílčích cílů bylo zjistit, zda pedagogové mateřských škol vnímají děti s odlišným mateřským jazykem jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami a tedy jako děti vyžadující podpůrná opatření. Zda pedagogové při své práci s touto skupinou dětí podpůrná opatření využívají a pokud ano, jaká. V prováděcí vyhlášce

č. 147/2011 je specifikovaná skupina dětí a žáků se sociálním znevýhodněním. Za žáka se sociálním znevýhodněním se považuje žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Skupina dětí, žáků a studentů se sociálním znevýhodněním má dle výše uvedené vyhlášky při vzdělávání nárok na vyrovnávací opatření. Jedná se zejména o využívání pedagogických nebo speciálně pedagogických metod, poskytování individuální podpory, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuální vzdělávací plán a služby asistenta pedagoga. Ze závěrů výzkumů v základních školách (Jarkovský a spol. 2015) vyplynulo, že pedagogové většinou nevnímají situaci žáků migrantů jako sociálně znevýhodněných. Na současný pohled pedagogů mateřských škol a přístup k dětem s odlišným mateřským jazykem jsou zaměřeny otázky v dotazníkovém šetření.



Graf č. 7 Vnímání dětí s odlišným mateřským jazykem jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Data získaná z dotazníkového šetření jsou velmi zajímavá. Podle zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů a v prováděcích vyhláškách k tomuto zákonu, jsou děti s neznalostí vyučovacího jazyka zařazeny do skupiny se sociálním znevýhodněním a ve vzdělávacím systému by se na ně pohlíželo jako na děti vyžadující speciální vzdělávací potřeby (děti s potřebou podpůrných opatření). Od 1. září 2016 se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami bude řídit Vyhláškou č.



27/2016 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V novele vyhlášky jsou podpůrná opatření rozdělena do pěti stupňů. Děti s odlišným mateřským jazykem budou vzhledem k míře svého znevýhodnění mít nárok na podpůrná opatření prvního stupně. Zde však dochází k rozporu s výsledky dotazníkového šetření. Pedagogové mateřských škol se zkušenostmi se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem jednoznačně potvrzují, že tyto děti nevnímají jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Důvodů rozporu může být několik. Pedagogové mohou vnímat jako děti se vzdělávacími potřebami výhradně děti se zdravotním postižením tělesným, mentálním, smyslovým nebo kombinovaným nebo děti se zdravotním znevýhodněním. Dalším důvodem může být praxe pedagogů. Všichni pedagogové, kteří se výzkumu zúčastnili, mají praxi a zkušenosti se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Je tedy reálné, že jejich zkušenosti se vzděláváním této skupiny dětí, jsou takové, že v běžném prostředí mateřské školy není nutné na děti s odlišným mateřským jazykem nahlížet jako na děti se speciálními vzdělávacími potřebami s potřebou podpůrných opatření. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že pokud se u dítěte s odlišným mateřským jazykem nevyskytnou přidružené problémy, například hyperaktivita, deficity v dílčích oblastech sluchového nebo zrakového vnímání, odchylky v motorickém, kognitivním nebo řečovém vývoji není nutná úprava obsahu a formy vzdělávání, využívání speciálních metod a pomůcek při vzdělávání, asistenta pedagoga a další.

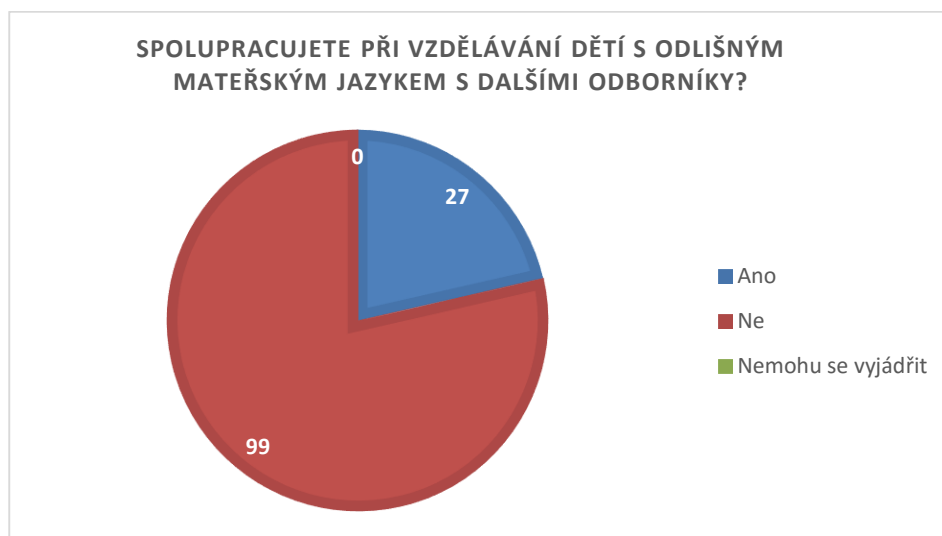
Jedním z dílčích cílů diplomové práce bylo zjistit, zda pedagogové mateřských škol využívají při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem podpůrná opatření a pokud ano jaká. V dotazníkovém šetření byly podpůrným opatřením věnovány dvě otázky.

Na uzavřenou otázku: *Využíváte při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem podpůrná opatření ?* odpovědělo ze všech dotázaných 125 respondentů záporně, 1 respondent odpověděl kladně, žádný z respondentů neoznačil položku Nemohu se vyjádřit.

V otázce *Jaká podpůrná opatření využíváte?* měli respondenti na výběr možnosti podpůrných opatření, označit mohli libovolné počet položek. Vzhledem k datům získaných z odpovědí na předchozí otázku, odpovídal na otázku č. 7 pouze jeden respondent. Z alternativ podpůrných opatření označil individuální vzdělávací plán a speciální didaktické pomůcky.

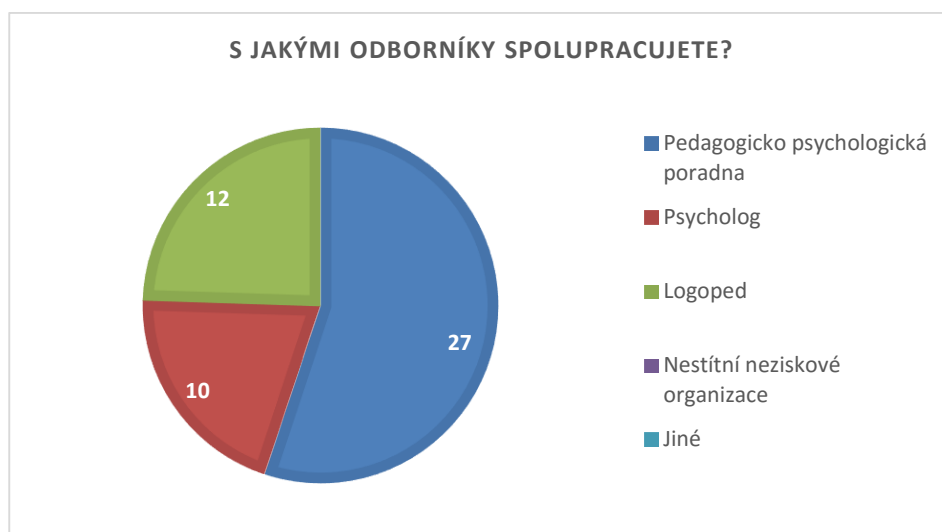
Otázka č. 8 souvisí s oblastí podpůrných opatření. Otázka poskytuje informace o skutečnosti využívání tlumočnicka a způsobu jeho zajištění. Odpovědi korespondují s daty získaných z předchozích otázek. Služeb tlumočnicka při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem nevyužívají v žádné mateřské škole, ve které bylo prováděno výzkumné šetření. Využívání služeb tlumočnicka doporučuje společnost Meta o.p.s při komunikaci s rodiči i při komunikaci s dítětem. Fakt, že služeb tlumočnicka mateřské školy nevyužívají, mohou znamenat, že pedagogové ani rodiče nemají potřebu službu tlumočnicka využívat nebo o možnosti této služby nemají povědomí. Služeb tlumočnicka by bylo vhodné využívat v komunikaci rodič-pedagog, nikoli dítě-pedagog. V tomto případě by mohlo docházet naopak k akcentaci jazykové odlišnosti dítěte, která by mohla mít ve výsledku segregální charakter. V komunikaci s dítětem je vhodnější využívat jinou formu komunikace, např. neverbální nebo využít přirozenosti dětské kolektivu.

Právo dětí s odlišným mateřským jazykem k přístupu ke vzdělávání v českém školském systému zároveň zajišťuje právo na poskytnutí služeb školských poradenských zařízení ve znění Vyhlášky č.116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Otázky č. 9 a 10 jsou směřované do oblasti poradenských služeb.



Graf č. 8: Četnost spolupráce s dalšími odborníky při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem

Ze všech dotázaných pedagogů odpovědělo záporně 99 (79%) respondentů, 27 (21%) respondentů odpovědělo kladně. V následující otázce byly respondentů nabídnuty na výběr možnosti dalších odborníků.

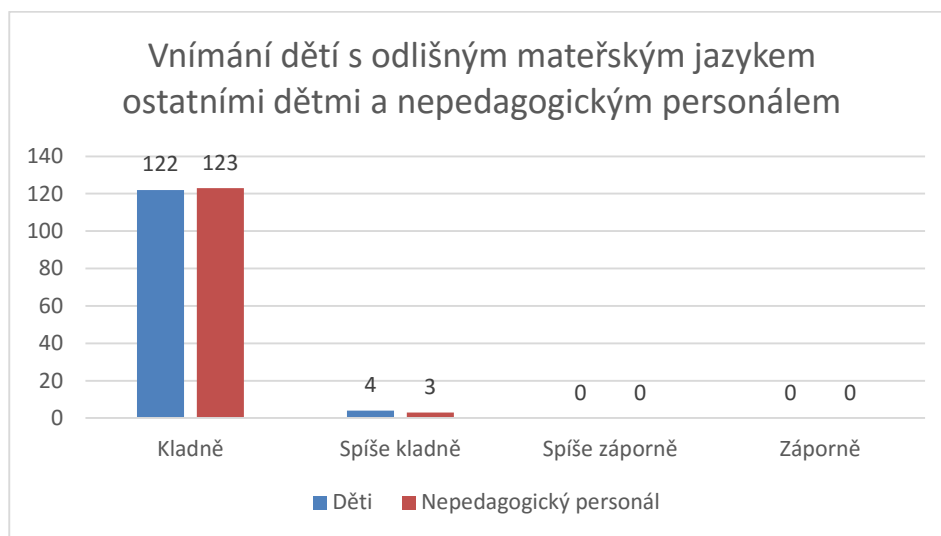


Graf č. 9 : Využívané typy odborné spolupráce

Data získaná z odpovědí na otázky č. 9. a 10 (graf č. 8 a 9) spolu souvisí a zároveň korespondují s odpovědí na otázku č. 5 (graf č. 6). Potvrzují, že pokud pedagogové nevnímají děti s odlišným mateřským jazykem jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami, nespolupracují ve velkém procentu při vzdělávání této skupiny dětí s dalšími odborníky. Spolupráci s dalšími odborníky při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem potvrdilo 27 (21%) ze všech dotázaných pedagogů, 99 (79%) dotázaných pedagogů odpovědělo, že s dalšími odborníky nespolupracuje. Necelá čtvrtina pedagogů, která s dalšími odborníky spolupracuje, vybrala z výčtu odborných pracovišť pedagogicko psychologickou poradnu. Pedagogicko psychologická poradna je školské poradenské pracoviště, na které se pedagogové mateřských škol nejčastěji obrací v souvislosti s posouzením školní zralosti před nástupem dětí povinné školní docházce. Spolupráce s pedagogicko psychologickou poradnou v případě dětí s odlišným mateřským jazykem tak nemusí přímo souviset s neznalostí vyučovacího jazyka. Spolupráci s logopedem označilo 12 (24%) dotázaných. Nízká hodnota potvrzuje, že spolupráce s logopedem není v případě dětí s odlišným mateřským jazykem častá. Velmi zajímavá jsou data ohledně spolupráce s nestátními neziskovými organizacemi. V České republice funguje několik nestátních neziskových organizací, které svou činnost zaměřují na vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, jejich služby však mateřské školy vůbec nevyužívají. Otázkou je, zda o nabízených službách pedagogové mateřských škol mají povědomí, zda se nestátní neziskové organizace dostatečně prezentují a zaměřují na oblast předškolního vzdělání nebo zda nabízených služeb není v předškolním vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem potřeba.

### **3)Přijímání dětí s odlišným mateřským jazykem vrstevníky a personálem v inkluzivním prostředí.**

Data získaná z odpovědí na otázku č. 6 ukázala, že pedagogové nepovažují kulturní odlišnost a předsudky za problém při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Pedagogové mateřských škol mohou poskytnout informaci o skutečnosti, jak jsou děti s odlišným mateřským jazykem vnímány svými vrstevníky a nepedagogickým personálem.

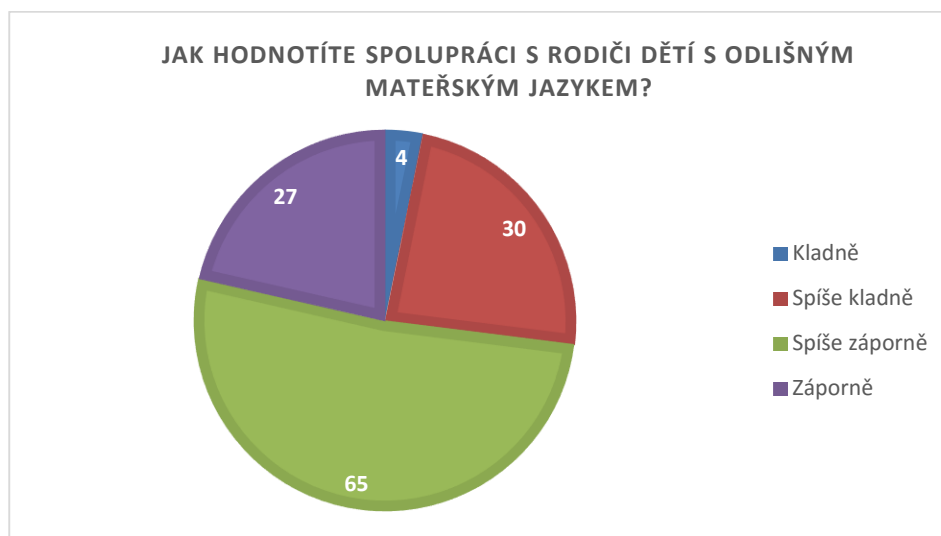


Graf č. 10: Vnímání dětí s odlišným mateřským jazykem ostatními dětmi a nepedagogickým personálem

Jednoznačné, kladné odpovědi jsou pozitivním zjištěním v oblasti předškolního vzdělávání. Kladný přístup bez předsudků ze strany dětí i nepedagogického personálu poskytuje vhodné podmínky pro inkluzivní/společné vzdělávání. Výhodou předškolního vzdělávání je zcela jistě neustálá přítomnost pedagoga s kolektivem dětí. Pokud v kolektivu vznikne sebemenší problém, může na něj pedagog bezprostředně reagovat a řešit jej.

#### **4) Spolupráce s rodinou a formy komunikace s rodinou dítěte s odlišným mateřským jazykem**

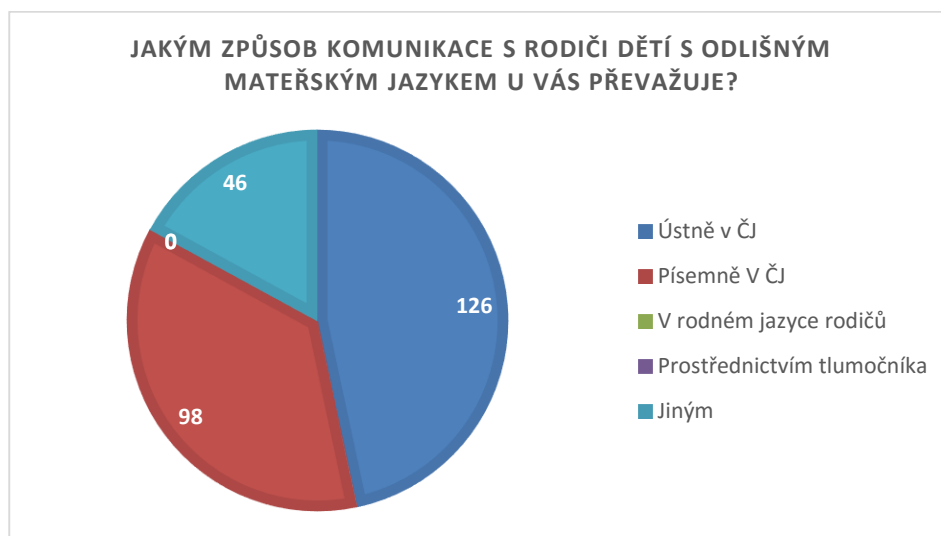
Spolupráce s rodinou je jedním z důležitých faktorů vzdělávání. Postoj rodičů ke vzdělávacímu systému a hodnotový systém rodiny ovlivňuje dítě v každém jeho vývojovém období. V případě rodin dětí s odlišným mateřským jazykem se navíc musí zohledňovat i možná neznalost principů českého školského systému, neznalost jazyka a kulturní odlišnosti.



Graf č. 11: Hodnocení spolupráce s rodinou dětí s odlišným mateřským jazykem

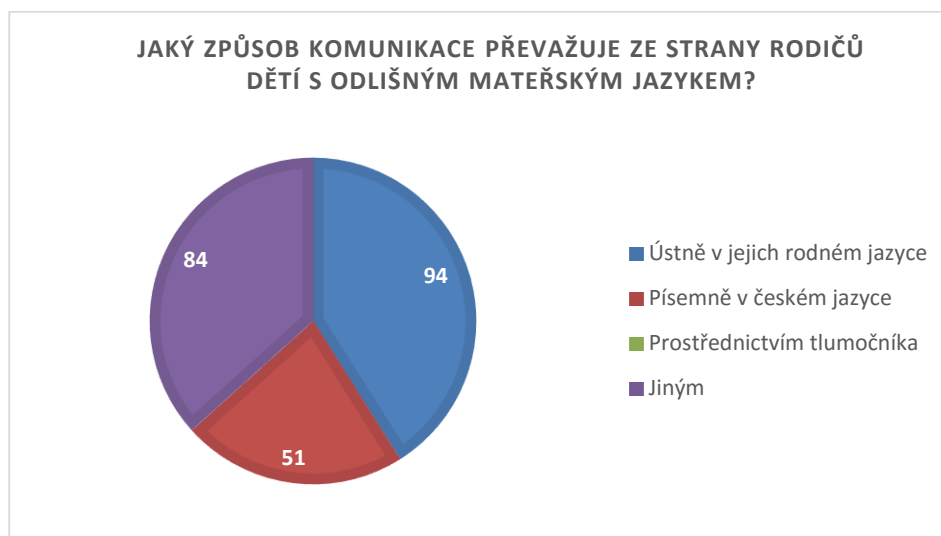
Jedním z dílčích cílů stanovených pro výzkum bylo zjistit, jak pedagogové mateřských škol hodnotí spolupráci s rodinou. Dílčí cíl byl stanoven na základě závěrů bakalářské práce, z kterých jednoznačně vyplynulo, že vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem je ovlivněno spoluprací s rodinou. Otázka č. 13 *Jak hodnotíte spolupráci s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem?* poskytuje informaci o tom, jak spolupráci s rodiči vnímají další pedagogové. Zda lze závěry z bakalářské práce považovat za problém daného případu nebo zda je možné je zobecnit. Data získaná z odpovědí pedagogů mateřských škol ve výzkumu závěry z bakalářské práce potvrdila. Z celkového počtu 126 respondentů hodnotí spolupráci s rodiči záporně 27 (21%) a spíše záporně 65 (52%) respondentů, kladně 4 (3%) a spíše kladně 30 (24%) respondentů. Spolupráce s rodinou se jednoznačně pedagogům mateřských škol jeví jako problematická při vzdělávání.

Problémem při spolupráci s rodinou může být komunikační bariéra zapříčiněna neznalostí cizího jazyka na straně rodičů nebo pedagogů. Komunikaci jsou věnovány další dvě položky dotazníku.



Graf č. 12: Komunikace s rodiči ze strany pedagogů

Převládající forma komunikace ze strany pedagogů je komunikace v českém jazyce. Ústní formu komunikace v českém jazyce označilo všech 126 dotázaných pedagogů, písemnou formu komunikace v českém jazyce označilo 98 dotázaných pedagogů. Položku *Jiným* zvolilo 46 pedagogů. Jako jiný způsob komunikace uvedlo 19 pedagogů komunikaci prostřednictvím staršího sourozence, který ovládá český jazyk a 27 pedagogů uvedlo, že s rodiči komunikují prostřednictvím kolegyně, která ovládá cizí jazyk. V každodenní komunikaci s rodiči je přirozené, že pedagogové volí komunikaci v českém jazyce, komunikace v písemné formě je jednou z možností, která je však vhodná v případě, že se komunikace netýká aktuální situace, kdy je možné rodičům poskytnout čas, aby si písemné sdělení nechali přeložit, např. při plánovaných akcích, kdy písemnou formou lze předejít informačním nedorozuměním, která pramení z odlišnosti komunikačního kódu.



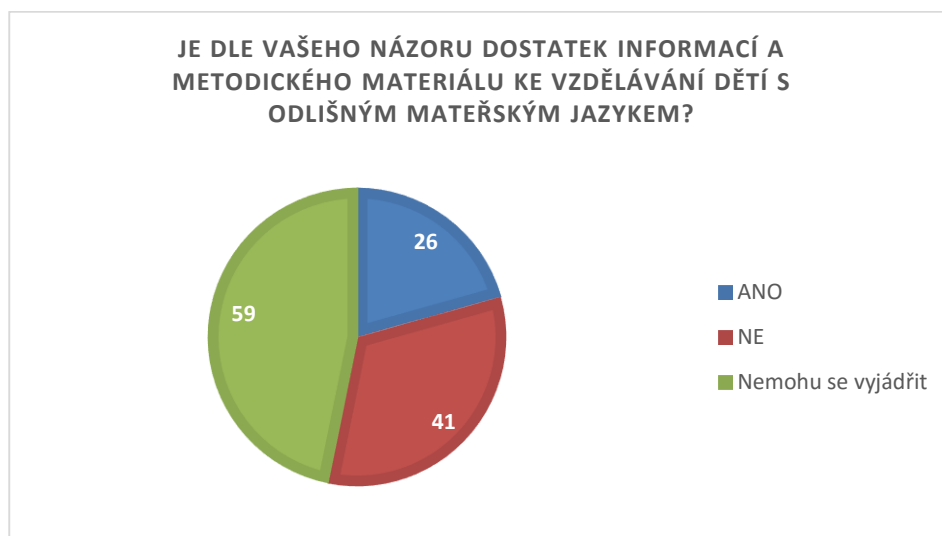
Graf č. 13: Komunikace ze strany rodičů

Ze strany rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem převládá komunikace ústně v jejich rodném jazyce, tuto položku označilo 94 pedagogů. Pokud pedagogové a rodiče volí ke komunikaci každý jiný jazyk, je možné, že problémy vychází právě z komunikačních problémů a záporné hodnocení spolupráce s rodinou může mít svůj základ právě v nich. Při způsobu komunikace se pedagogové i rodiče shodnou na komunikaci v písemné formě v českém jazyce. Položku *Jiným* označilo 84 respondentů. Jako jinou formu uvedli formu komunikace v českém jazyce ze strany rodičů. Komunikace v rodném jazyce a komunikace v jazyce českém tak dosahuje vyrovnaných hodnot.

##### **5) Informační a metodická podpora pro pedagogy mateřských škol**

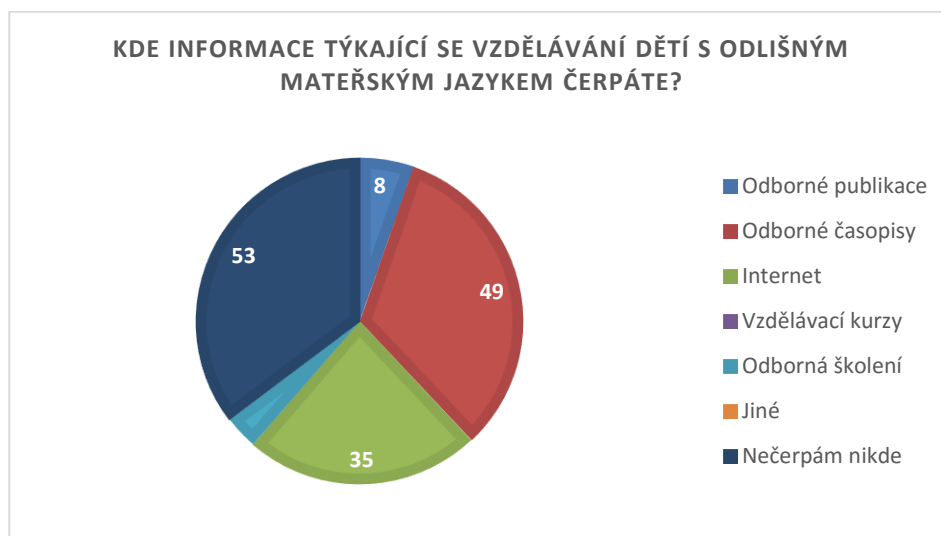
Poslední dvě otázky se týkají metodické a informační podpory pedagogů v mateřských školách v oblasti vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. V závěrech bakalářské práce je uvedeno, že metodická podpora v této oblasti v předškolním vzdělávání je nedostatečná. Závěr byl stanoven na základě zkoumání konkrétního případu v prostředí jedné mateřské školy. Při teoretické přípravě diplomové práce se jako problém ukázal nedostatek odborných publikací právě k této tématice. Materiály ke vzdělávání dětí cizinců se více zaměřují na oblast základního školství.





Graf č. 14: Dostatečnost informací a metodického materiálu

Z všech dotázaných pedagogů se 26 (21%) přiklání k názoru, že je dostatek informací a metodického materiálu, 41 (33%) k názoru, že dostatek informací a materiálu není. Nejvíce pedagogů 59 (47%) se k této otázce nemůže vyjádřit. Neutrální postoj může korespondovat s přístupem pedagogů k dětem s odlišným mateřským jazykem. Z odpovědí na otázky Jakým způsobem pedagogové vnímají děti s odlišným mateřským jazykem v kontextu vzdělávání, je zřejmé, že pedagogové nevnímají přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem jako komplikaci a tedy nemusí mít potřebu vyhledávat odborné materiály k této problematice. V tomto případě se nemohou k dostatečnosti nebo nedostatečnosti informací vyjádřit.



Graf č. 15: Čerpání informací

Nejčastěji označovanou položkou v poslední otázce je položka *Nečerpám nikde*, kterou označilo 53 (35%) ze všech dotázaných pedagogů. Vysoké procento nemusí souviset s neochotou pedagogů získávat informace k problematice, ale korespondovat s předchozími daty. Pokud pedagogové nevnímají vzdělávání dětí cizinců jako problém, nemají potřebu si k této oblasti vyhledávat informace. Poměrně stejná část oslovených pedagogů označila položku *Odborné časopisy* 49 (33%). Dostupnost odborných časopisů v mateřských školách je poměrně snadná.

## 5.7 Závěry výzkumu

Analýzou a zpracováním dat získaných z dotazníkového šetření byly zjištěny skutečnosti, které umožnily dosažení stanovených cílů. Analýza dat vycházela ze zkušeností pedagogických pracovníků s cílovou skupinou dětí předškolního věku. Závěry jsou platné pro vzorek pedagogů pražských mateřských škol se zkušenostmi s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

- **Hlavní cíl:**

*Zjistit, s jakými problémy se setkávají pedagogové mateřských škol při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.*

Pedagogové mateřských škol se při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem setkávají se specifickými problémy. V dotazníkovém šetření měli pedagogové možnost výběru z nabídnutých specifických problémů v oblasti vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, které vyplynuly ze závěrů bakalářské práce (Tumpachová 2014), a které jsou uváděné v závěrech dostupných výzkumů vedených v základních školách. Zároveň byl pedagogům ponechán prostor pro vlastní vyjádření k problémům v oblasti vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Jako největší problémy vnímají pedagogové jazykovou bariéru, prodlouženou adaptaci a spolupráci s rodinou. Spolupráce s rodinou je následně pedagogy hodnocena v samostatné položce dotazníku. Oslovení pedagogové hodnotí spolupráci s rodinou dětí s odlišným mateřským jazykem záporně. Tři nejvíce označené problémy potvrzují závěry bakalářské práce (Tumpachová, 2014). I přes zohlednění jedinečnosti každé rodiny je z dotazníkového šetření patrné, že s některými shodnými problémy se při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem setkává většina pedagogů. Kulturní odlišnost, předsudky a vyčleňování dětí z kolektivu nelze podle počtu označení považovat za často se objevující problémy při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Vnímání dětí z této specifické skupiny ostatními dětmi a nepedagogickým personálem jsou věnovány samostatné položky dotazníku. Data získaná z těchto položek jednoznačně ukazují kladné vnímání dětí s odlišným mateřským jazykem jak ze strany ostatních dětí, tak ze

strany nepedagogického personálu. Data korespondují s daty získaných z výběru problémů, kdy žádný z pedagogů neoznačil vyčleňování z kolektivu jako problém při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Jako další problémy uvádí pedagogové české tradice a svátky.

- **Dílčí cíle:**

*Zjistit, jak pedagogové mateřských škol vnímají dítě s odlišným mateřským jazykem v kontextu výchovně vzdělávacího procesu*

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že pedagogové mateřských škol nevnímají přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem jako komplikaci své práce. Přítomnost dětí z této specifické skupiny zároveň vnímají jako přínos pro výchovně vzdělávací proces. S odkazem na zjištění v rámci hlavního cíle, kde jsou uvedené konkrétní problémy při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, lze konstatovat, že přestože se pedagogové mateřských škol při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem setkávají s problémy, nejedná se o problémy takového charakteru a takové hloubky, že by pedagogové zároveň hodnotili přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem jako komplikaci své práce. Pokud pedagogové navíc přítomnost dětí z této specifické skupiny vnímají jako přínos pro výchovně vzdělávací proces, je pravděpodobné, že zvládají v přirozeném prostředí nejen heterogenitu jako takovou, ale že s ní umí pracovat a využívat ji při své práci. V základních školách se někdy žáci s odlišným mateřským jazykem soustřeďují v jedné třídě. Vedený výzkum tuto skutečnost v případě mateřských škol nepotvrdil.

*Zjistit, zda pedagogové vnímají děti s odlišným mateřským jazykem jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami.*

Data získaná v předvýzkumu naznačila, že pedagogové mateřských škol nevnímají děti s odlišným mateřským jazykem jako děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Zjištění se potvrdilo i v hlavním výzkumu. Jedná se o velmi zajímavé zjištění. V současné době jsou v součinnosti s novelizacemi v oblasti vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami zpracovány katalogy podpůrných opatření

pro jednotlivé skupiny. Jenou z nich je skupina dětí, žáků a studentů se sociální znevýhodněním, do které kvůli neznalosti vyučovací jazyka spadají i děti s odlišným mateřským jazykem. Je velmi diskutabilní, zda pedagogové mateřských škol budou konkrétní katalog využívat, když, dle jejich názoru, nejsou děti s odlišným mateřským jazykem děti vyžadující podpůrná opatření. Zároveň mají tato data velkou výpovědní hodnotu o situaci v mateřských školách. Pedagogové zvládají vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem bez potřeby další intervence.

*Zjistit, zda pedagogové mateřských škol využívají při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem podpůrná opatření a pokud ano jaká.*

Pedagogové mateřských škol, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, nevnímají děti s odlišným mateřským jazykem jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem ke skutečnosti, že všichni pedagogové mají praxi a zkušenosti v oblasti vzdělávání dětí této specifické skupiny, je možné, že pokud se u dětí nevyskytnou přidružené problémy, jejichž primární příčinou není neznalost českého jazyka, není potřeba využívat podpůrná opatření. Pouze jeden respondent uvedl, že při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem využívá podpůrná opatření, konkrétně individuální vzdělávací plán a speciální didaktické pomůcky. Společnost Meta o.p.s. zabývající se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem ve svých materiálech pro pedagogy mateřských škol uvádí jako možnost podpory využívání služeb tlumočnicka. Všichni dotázaní pedagogové uvedli, že služeb tlumočnicka nevyužívají. Pedagogové mateřských škol tedy nemají potřebu služeb tlumočnicka využívat. Z praxe lze potvrdit, že přítomnost tlumočnicka v běžné komunikaci pedagog- dítě by působila rušivě a naopak by odlišnost dítěte akcentovala, než aby začlenění do kolektivu bylo přirozené. Samozřejmostí je, že pokud by rodiče sami měli potřebu při komunikaci využívat služeb tlumočnicka, že by ji pedagogové plně akceptovali. Není však v možnostech mateřských škol tlumočnické služby zajišťovat.

*Zjistit, jak pedagogové mateřských škol vnímají spolupráci s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem.*

Spolupráce s rodinou dětí s odlišným mateřským jazykem je jednoznačně ze strany pedagogů mateřských škol vnímána jako problematická. Spolupráci s rodinnou může komplikovat neznalost jazyka na straně rodičů i na straně pedagogů, jak dokazují data získaná z dalších položek dotazníků týkající se komunikace. Ze strany pedagogů převažuje ústní komunikace v českém jazyce, což je standartní v českém školském systému. Není možné požadovat nebo očekávat komunikaci v cizím jazyce ze strany pedagogů, v českém školském systému je hlavním vzdělávacím jazykem jazyk český, a pokud se cizinci rozhodnou pro zařazení dítěte do českého školského systému, měla by vstřícnost v komunikaci přicházet z jejich strany. Dalším komunikačním prostředkem ze strany pedagogů je písemná komunikace v českém jazyce. Jedná se o osvědčenou a odborníky doporučovanou formu komunikace, která primárně zajišťuje eliminaci nedorozumění způsobenou neznalostí jazyka. Tuto formu nelze využívat v každodenní komunikaci, ale je osvědčená při předávání informací týkajících se provozních a organizačních akcí školy. Ze strany rodičů převládá komunikace v jejich rodném jazyce a zároveň se zde projevuje snaha komunikovat v jazyce českém. Pokud se rodiče rozhodnou vzdělávat děti v českém školském systému, je vhodné, aby oni sami projevíli zájem a děti ve vzdělávání podpořili. Pokud je nejvýraznějším problémem jazyková bariéra, měli by rodiče mít povinnost zajistit si ve vlastním zájmu kurzy českého jazyka.

*Zjistit, zda pedagogové MŠ mají dostatek informací a dostatečnou metodickou podporu při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a kde ji získávají.*

Pedagogové, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, se k dostatku informací a dostatečné metodické podpoře nevyjádřili. Většina pedagogů uvedla, že metodickou podporu nečerpá nikde. Neutrální postoj pedagogů tak může korespondovat s postojem pedagogů k dětem s odlišným mateřským jazykem. Pokud pedagogové nevnímají přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem jako komplikaci své práce, nemají potřebu čerpat a vyhledávat odborné informace k dané problematice a tím

pádem se k dostatečnosti nebo nedostatečnosti metodické podpory a informací nedokáží vyjádřit.

Na základě získaných informací a zpracování dat je možné následně odpovědět na předpoklady formulované v úvodu výzkumu.

- **Předpoklady:**

Předpoklad č. 1 „*Pedagogové vnímají vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem více jako problém než jako přínos pro výchovně vzdělávací proces*“ se ve výzkumném šetření nepotvrdil.

Předpoklad č. 2 „*Pedagogové mateřských škol vnímají děti s odlišným mateřským jazykem jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami a při jejich vzdělávání využívají podpůrná opatření*“ se ve výzkumném šetření nepotvrdil.

Předpoklad č. 3 „*Spolupráci s rodinou vnímají pedagogové jako komplikaci při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem*“ se ve výzkumném šetření potvrdil.

Předpoklad č. 4 „*Pedagogové mateřských škol nemají dostatek informací a dostatečnou metodickou podporu při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem*“ se ve výzkumném šetření nepotvrdil, většina respondentů se k této otázce nevyjádřila.

## **5.8. Shrnutí výzkumu a doporučení**

Data získaná z kvantitativní výzkumného šetření umožňují vhled do problematiky vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem pohledem pedagogů mateřských škol. Výzkum vedený v pražských mateřských školách poskytuje informace o dané problematice, které jsou přínosné pro oblast předškolního vzdělávání specifické skupiny dětí s odlišným mateřským jazykem. Tato specifická skupina dětí spadá do oblasti speciální pedagogiky. V závěru výzkumného šetření jsou shrnuta obecná zjištění problematických oblastí. Primární úmyslem bylo ověřit

závěr bakalářské práce na větším vzorku pedagogů v předškolním vzdělávání. Po výzkumném šetření vedeném v rámci práce diplomové lze předpokládat, že zjištění mají obecný charakter. Výzkumem bylo zjištěno, že pedagogové mateřských škol vnímají děti s odlišným mateřským jazykem v kontextu výchovně vzdělávacího procesu jako přínosné. Neznalost vyučovacího jazyka primárně nepovažují za důvod k vnímání dětí s odlišným mateřským jazykem jako dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s nutností využívání podpůrných opatření. Problémy se vyskytují v oblasti spolupráce s rodinou. Spolupráci s rodinou nelze opomíjet. Vhodným řešením situace v kontextu problémů se spoluprací s rodinou, by bylo zaměření zřizovatelů a nestátních neziskových organizací na rodiny cizinců. Právo na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem je legislativně zajištěno na mezinárodní i národní úrovni, a však povinnosti rodičů nejsou jasně definované. Výzkumné šetření dále prokázalo jako výrazný problém jazykovou bariéru, tento problém řeší například kurzy českého jazyka, zájem o ně by měl primárně vycházet z rodin samotných. Vzhledem ke skutečnosti, že pedagogové nehodnotí vzdělávání dětí s neznalostí vyučovacího jazyka jako komplikaci a děti s odlišným mateřským jazykem jsou ostatními dětmi i personálem vnímány kladně, je zahájení vzdělávání této skupiny dětí na úrovni předškolního vzdělávání přínosné a současně předchází problémům na dalších, vyšších stupních českého vzdělávacího systému. Přínosem diplomové práce je shromáždění informací k danému aktuálnímu speciálně pedagogickému tématu.



## 6. Závěr

Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem je v České republice specifickou a relativně novou skutečností. Český školský systém se vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem začíná přizpůsobovat a vzdělávání dětí, které nerozumí vyučovacímu jazyku je stále v procesu. Poznatky a závěry ze zahraničních studií jsou více méně neaplikovatelné do českého tradičního vzdělávacího systému. Stejně tak nelze převzít metodiku a formu zahraničních vzdělávacích systémů z důvodu odlišnosti jednotlivých systémů. Ty se odlišují zejména v počtu žáků na jednoho pedagoga, možnosti využívání asistentů pedagoga, připravenosti pedagogů na multikulturní vzdělávání. Vhodnější než aplikovat jednotlivá vhodná doporučení bez kontextu celkového vzdělávacího systému, by bylo vytvořit vlastní variantu vycházející ze vzdělávacího systému českého. Velmi pozitivním zjištěním, které vychází ze závěrů diplomové práce je, že vzdělávání dětí cizinců na úrovni předškolního vzdělávání nevykazuje zásadní problémy. Jedním z cílů předškolního vzdělávání, který je stanoven v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, je vyrovnat nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte před zahájením povinné školní docházky. V případě vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, kde jsou největší nerovnoměrnosti v jazykových a komunikačních dovednostech a schopnostech je zahájení vzdělávání na předškolní úrovni ideálním řešením, jak tyto nerovnoměrnosti vyrovnat před nástupem do základní školy. Při zachování psychohygienických podmínek předškolního vzdělávání jsou děti s odlišným mateřským jazykem začlenění do dětského kolektivu bez problémů a nevyžadují další speciální řešení. Jazykovou heterogenitu dětí v předškolním období, kdy ji ostatní děti přijímají naprosto přirozeně a automaticky, není nutné akcentovat speciálními podpůrnými opatřeními a vnější intervencí. Vývoj migračního trendu jasně potvrzuje, že pedagogové se setkávají a budou setkávat s problematikou vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem na všech úrovních českého školského vzdělávacího systému. Zjištění získaná ve výzkumném šetření by mohla být přínosem pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

## 7. Informační zdroje

### Použitá literatura

TUMPACHOVÁ, M., *Inkluzivní zedělávání dětí cizinců v mateřské škole se zaměřením na rozvoj komunikačních dovedností*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Lucie Durdilová, Ph.D.

BARTOŇOVÁ M., BÝTEŠNÍKOVÁ I., VÍTKOVÁ M., *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole*. Brno: Paido 2012. ISBN 978-80-7315-237-6

BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK- HAWKINS, K., VAUGHN, M., SHAUW. L. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive education 2000.

GAVORA P., *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2010. ISBN 978-80-7315-185-0

GJUROVÁ N., *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. Praha: Portál 2011. ISBN 978-80-7367-837-1

HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ I., *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada 2010. ISBN 978-80-247-3070-7

HENDL, J., *Přehled statistických metod*. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-482-3

JANDOUREK, J., *Velký sociologický slovník*. Praha: Portál 2007. ISBN 80-7367-269-3

JARKOVSKÁ, L. a kol., *Etnická rozmanitost ve škole*. Praha: Portál 2015. ISBN 978- 80-262-0792-4

KOŤÁTKOVÁ S., *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada 2008. ISBN 978-80-247-1568-1

LECHTA V., *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. 2010. ISBN 978-80-7367-679-7

LECHTA V.(ed.), *Výchovný aspekt inkluzivnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: Iris. 2012. ISBN 978-80-89256-89-1

LINHARTOVÁ T., *Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta, o.p.s. 2014

MAŇÁK J., ŠVEC V. (ed), *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 2004. ISBN 80-7315-078-6

PRŮCHA, J., *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. 2010. ISBN 978-80-247-3069-1

PRŮCHA, J., *Pedagogický výzkum, uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum. 1995. ISBN 80-7184-132-3

SVĚTLÍK, J., *Marketingové řízení školy*, Praha: ASPI. 2006. ISBN 80-7357-176-5

ŠÍŠKOVÁ., T., *Výchova k toleranci a proti rasismu-Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál. 1998. ISBN 80-7367-182-4

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky

Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve škole a školských zařízeních

Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 72/2014 Sb., o poskytování poradenských služeb ve škole a školských zařízení

Vyhláška č.147/ 2011 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Praha, VÚP v Praze, 2004.

#### Elektronické zdroje

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [online]. 2015 [cit. 2015-07-11]. Dostupné z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz\\_vzdelavani/](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani/)>.

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY [online]. 2015 [cit. 2015-07-13]. Rada vlády pro lidská práva. Dostupné z WWW: <http://www.vlada.cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rlp-uvod-17537/>>.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA [online]. 2015 [cit. 2015-07-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/odkud-cizinci-prichazeji/>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. 2015 [cit. 2015-08-08]. Dostupné z WWW://[www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb/](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb/)>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY[online]. 2015 [cit. 2015-07-30]. Dostupné z WWW://[www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/dotace-a-granty-1dokumenty/](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/dotace-a-granty-1dokumenty/)>.

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ [online]. 2015 [cit. 2015-07-31]. Dostupné z WWW://[www.mpsv.cz/cizinci/koncepce/](http://www.mpsv.cz/cizinci/koncepce/)>.

KOMISE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ: ZELENÁ KNIHA [online]. 2015 [cit. 2015-07-31]. Dostupné z WWW://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM/>.

#### Tištěné zdroje

DLOUHÁ, Dita, Inkluze je cesta k bytí spolu a učení se navzájem. *Integrace a inkluze ve školní praxi*. 2013, č. 2, s. 14. ISSN 2336-1212

POLÁKOVÁ, Hana. Integrace a inkluze v otázkách a odpovědích. *Integrace a inkluze ve školní praxi*. 2014, č. 8, s. 3. ISSN

NIDV, *Diskuzní setkání na podporu pedagogů*. Diskuze, NIDV Praha. 2014. Č. programu T48-01-12-142

## 8. Přílohy

### Příloha č. 1 – dotazník

Dobrý den, jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy obor Speciální pedagogika. Ráda bych vás požádala o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma: Problematika vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole z pohledu pedagoga. Data získaná z dotazníkového šetření budou použita pouze pro účely zpracování diplomové práce a nebudou zneužita. Na jakékoli Vaše dotazy jsem ochotna opovědět ( mtumpachova@seznam.cz).

Dítětem s odlišným mateřským jazykem je myšleno dítě z cizojazyčného prostředí, tedy dítě, pro které je jeho mateřský jazyk odlišný od jazyka českého.

---

#### Část 1.

1. Setkala jste se během své pedagogické praxe s dítětem s odlišným mateřským jazykem?

ANO

NE

2. Učíte v současné době ve třídě, kterou navštěvuje dítě s odlišným mateřským jazykem?

ANO

NE

Pokud jste odpověděli na otázky č. 1 a č. 2 NE, prosím nepokračujte ve vyplňování dotazníku. Přesto Vás prosím o navrácení dotazníku. Děkuji.

#### Část 2.

1. Vnímáte přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem jako komplikaci při vaší práci?

Rozhodně ano

spíše ano

spíše ne

rozhodně ne

2. Vnímáte přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem jako přínos pro výchovně vzdělávací proces?

Rozhodně ano

spíše ano

spíše ne

rozhodně ne

3. Uveďte prosím, s jakými problémy se při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem setkáváte. Můžete označit více položek.  
S žádnými  
Jazyková bariéra  
Prodloužená adaptace dítěte  
Spolupráce s rodinou  
Kulturní odlišnost  
Předsudky  
Vyčleňování dětí z kolektivu  
S jinými, jakými.....
  
4. Pokud se ve Vaší MŠ vzdělává více dětí s odlišným mateřským jazykem, soustřeďujete je cíleně v jedné třídě?  
ANO  
NE  
Nemohu se vyjádřit
  
5. Vnímáte dítě s odlišným mateřským jazykem jako dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?  
ANO  
NE  
Nemohu se vyjádřit
  
6. Využíváte při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem podpůrná opatření?  
ANO  
NE  
Nemohu se vyjádřit
  
7. V případě odpovědi Ano na otázku č. 6 prosím uveďte, jaká podpůrná opatření využíváte. Můžete označit více položek.  
Individuální vzdělávací plán  
Asistent pedagoga  
Speciální didaktické pomůcky  
Služby tlumočníka  
Jiné, jaké.....

8. Pokud využíváte služeb tlumočníka, kdo ho zajišťuje  
 Škola  
 Rodiče  
 Nevyužíváme
9. Spolupracujete při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem s dalšími odborníky  
 ANO  
 NE  
 Nemohu se vyjádřit
10. V případě odpovědi Ano na otázku č. 9 uveďte prosím, s jakými odborníky spolupracujete. Můžete označit více položek  
 Pedagogicko psychologická poradna  
 Psycholog  
 Logoped  
 Nestátní neziskové organizace  
 Jiné, jaké.....
11. Jak jsou děti s odlišným mateřským jazykem přijímány ze strany ostatních dětí?
- |        |              |               |         |
|--------|--------------|---------------|---------|
| Kladně | spíše kladně | spíše záporně | záporně |
|--------|--------------|---------------|---------|
12. Jak jsou děti s odlišným mateřským jazykem přijímány ze strany nepedagogického personálu?
- |        |              |               |         |
|--------|--------------|---------------|---------|
| Kladně | spíše kladně | spíše záporně | záporně |
|--------|--------------|---------------|---------|
13. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem?
- |        |              |               |         |
|--------|--------------|---------------|---------|
| Kladně | spíše kladně | spíše záporně | záporně |
|--------|--------------|---------------|---------|
14. Jakým způsob komunikace s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem u Vás převažuje? Můžete označit více položek.  
 Ústně v českém jazyce  
 Písemně v českém jazyce  
 V rodném jazyce rodičů  
 Prostřednictvím tlumočníka  
 Jiným, uveďte prosím jakým.....



15. Jaký způsob komunikace převažuje ze strany rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem? Můžete označit více položek.

Ústně v jejich rodném jazyce

Písemně v českém jazyce

Prostřednictvím tlumočnicka

Prostřednictvím rodinného příslušníka, který ovládá český jazyk

Jiný, uveďte prosím jaký.....

16. Je dle Vašeho názoru dostatek informací a metodického materiálu ke vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem?

ANO

NE

Nemohu se vyjádřit

17. Kde informace týkající se vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem čerpáte. Prosím označte:

Odborné publikace

Odborné časopisy

Internet

Vzdělávací kurzy

Odborná školení

Nečerpám nikde

Jiné, jaké.....

Velice Vám děkuji za Váš čas a spolupráci.

Milada Tumpachová

## **9. Seznam zkratek**

ŠVP – školní vzdělávací program

RVP PV -Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání

## **10. Seznam tabulek**

Tab. č. 1: Počet dětí cizinců v MŠ, ČSÚ(tab. č. R41)

Tab. č. 2: Počet oslovených škol a pedagogů

Tab. č. 3: Návratnost dotazníků

## **11. Seznam grafů**

Graf č. 1: Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu

Graf č. 2: Výskyt dětí s odlišným mateřským jazykem ve třídě MŠ

Graf č. 3: Vnímání dětí s odlišným mateřským jazykem jako komplikace

Graf č. 4: Vnímání dětí s odlišným mateřským jazykem jako přínos

Graf č. 5: Problémy při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem

Graf č. 6: Soustředění dětí s odlišným mateřským jazykem v jedné třídě

Graf č.7: Vnímání dětí s odlišným mateřským jazykem jako dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Graf č. 8: Četnost spolupráce s dalšími odborníky při vzdělávání dětí ss odlišným mateřským jazykem

Graf č. 9: Využívané typy odborné spolupráce

Graf č.10:Vnímání dětí s odlišným mateřským jazykem ostatními dětmi a nepedagogickým personálem

Graf č. 11: Hodnocení spolupráce s rodinou dětí s odlišným mateřským jazykem

Graf č. 12: Komunikace s rodiči ze strany pedagogů

Graf č. 13: Komunikace ze strany rodičů

Graf č. 14: Dostatečnost informací a metodického materiálu

Graf č. 15: Čerpání informací

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř.číslo	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou**

Závěrečná práce:

Druh závěrečné práce: Diplomová práce

Název závěrečné práce: Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole  
z pohledu pedagoga

Education of kids with different language in kindergarten from  
teacher's point of view

Autor práce: Bc. Milada Tumpachová

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne .....

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

.....  
podpis